

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA II (PROCESOS
COGNITIVOS)**



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS PSICOHISTÓRICO
DE LA OBRA DE
MARTIN E. P. SELIGMAN**

TESIS DOCTORAL

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Laura García-Vega Redondo

Director:

José Moya Santoyo

Madrid, 2010

ISBN: 978-84-693-8338-4

© Laura García-Vega Redondo, 2010



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ANÁLISIS PSICOHISTÓRICO
DE LA OBRA DE
MARTIN E. P. SELIGMAN**

**Tesis Doctoral presentada por:
Laura García-Vega Redondo
Director: José Moya Santoyo**

Madrid, 2010



Martin E. P. Seligman



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ANÁLISIS PSICOHISTÓRICO
DE LA OBRA DE
MARTIN E. P. SELIGMAN**

**Tesis Doctoral presentada por:
Laura García-Vega Redondo
Director: José Moya Santoyo**

Madrid, 2010

DEDICATORIA

A mis hijos Carlos y Marina

A mis padres y hermanos

A Chema Perera Occhi por su inestimable ayuda

*A mi director de tesis José Moya Santoyo por su infinita
paciencia y sabiduría*

*A todas aquellas personas que me han acompañado en el
camino*

A todo aquello que me hace feliz

*A Martin E. P. Seligman por abrirme una nueva ventana al
conocimiento*

AGRADECIMIENTOS

*Mi gratitud a Martin E. P. Seligman por mostrarse tan accesible,
colaborador y amable en Philadelphia.*

Agradezco a Miguel Gandarillas Solinis su confianza y apoyo.

*A Cristina Simón, decana del Instituto de Empresa por la
motivación.*

*Agradezco el apoyo, compañía y momentos de reflexión y risas a:
Txema Gorría, Antonio, Alfonso, Paula y a todos mis amigos.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. BIOGRAFÍA	22
2.1 Familia de origen e infancia de Martin E. P. Seligman.....	22
2.2 Experiencias personales.....	30
2.3 La familia Seligman.....	55
2.4 Vocación de psicólogo.....	74
3. GRUPO DE TRABAJO	84
3.1 Su relación con otros colegas de profesión o personas que han influido en sus teorías	85
Richard Solomon (1964)	85
Bruce Overmier (1964).....	86
Steve Maier (1964)	86
La terapia cognitiva (Ellis y Beck): (1967)	87
Donald Hiroto (1971)	92
Lauren Alloy (1970).....	93
Lyn Abramson (1970)	96
Paul Rozin (1972).....	98
David L. Rosenhan (1973).....	99
John Teasdale (1975).....	100
Judy Garber (1975).....	101
Bernard Weiner (1975).....	102
Madelon Visintainer (1977).....	103
Joan Stern o Joan Girgus (apellido de casada): (década de los 70).....	104

Jack D. Maser (1977)	106
William R. Miller (1977)	107
Robert A. Rosellini (1977)	108
Steve Hollon (1980)	109
Susan Nolen-Hoeksema: (1981).....	110
Chris Peterson: (1980 carta -1981 le conoce)	111
Glen Elder: (1981).....	114
John Leslie (1982).....	114
Harold Zullo (1983).....	117
Jonas Salk (1984)	119
Richard Butler (1987).....	120
Art Freeman (1987).....	121
Dan Oran (1987).....	122
Dick Calogero (1987).....	123
Matt Biondi (1988).....	124
Nort Thornton (marzo de 1987) y su esposa Karen Moe Thornton	125
Alan Kors (1990).....	126
Karen Reivich (1990)	127
S. J. Rachman (1993)	129
David Clark (1993).....	131
George Vaillant (1993).....	132
Lisa Jaycox (1995)	133
Jane Gillham (1995).....	134
Gregory McClellan Buchanan (1995)	137

Andrew Hazte (1995)	137
Dr. Mary Anne Layden (1995)	138
Daniel Chirot (2001)	138
Peter Suedfeld (2001)	138
Mihaly Csikszentmihalyi (2002)	139
Ray Fowler (2002)	143
Ed Diener (2002)	144
Kathleen Hall Jamieson (2002)	146
Robert Nozick (2002)	147
Peter Schulman (2002)	148
Monica Worline (2002)	148
Jane Dutton (2002)	149
David Schkade (2002)	149
Ken Sheldon (2002)	149
Sonia Lyubomirski (2002)	149
Dra. Isen (2002)	150
Katherine Dahlsgaard (2004)	150
Daniel Robinson (2004)	150
Dwight L. Evans (2005)	151
Edna B. Foa (2005)	151
Raquel E. Gur (2005)	152
Herbert Hendin (2005)	152
Charles P. O'Brien (2005)	152
Timothy Walsh (2005)	153

3.2 Agradecimientos, reconocimientos y dedicatorias	153
4. MÉTODO.....	165
4.1 Utilización del condicionamiento.....	166
4.2 Respuestas voluntarias	169
4.3 Experimentos para provocar indefensión aprendida en perros	172
4.4 El diseño triádico.....	173
4.5 Investigaciones sobre la vida buena	174
4.6 Estudios sobre la eudaimonía	178
5. INDEFENSIÓN	193
5.1 Indefensión, conductismo y explicaciones neuroquímicas.	196
5.2 Justificación del libro <i>Indefensión Aprendida</i>	201
5.3 Justificación del libro <i>Human Helplessness. Theory and Applications</i>	201
5.4 Justificación del libro <i>Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control.</i>	203
5.5 Comienzo de los estudios sobre el sentimiento de impotencia aprendida (indefensión).....	204
5.5.1 Experimentos de laboratorio para generar sentimiento de impotencia o indefensión.	206
5.5.2 Paso del estudio de animales a seres humanos.....	208
5.6 Aspectos cognitivos de la indefensión	210
5.6.1 La indefensión perturba la capacidad de aprender	210
5.6.2 La indefensión produce perturbaciones emocionales.....	211
5.6.3 Incorporación del modelo cognitivo. “Pautas explicativas”	212
5.7 Construcción de un modelo que encaja en la depresión.....	215
5.7.1 Formulación de la teoría.....	218

5.7.2 Reformulación de la teoría	219
5.8 <i>Explanatory Style</i>	224
5.8.1 Historia y evolución	226
5.8.2 Perspectivas del estilo explicativo.....	228
5.9 Modelo de terapia de Seligman	229
5.9.1 Tratamiento del sentimiento de impotencia adquirida	230
5.9.2 Curación y prevención.....	231
5.10 La ética en la experimentación con animales y humanos.....	232
6. ÁMBITO CLÍNICO Y EXPERIMENTAL.....	236
6.1 Trastornos fundamentales.....	238
6.1.1 Trastornos que aparecen en el libro <i>No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor</i>	239
6.1.2 Trastornos que aparecen en el libro <i>Treating and preventing adolescent mental health disorders. What we know and what we don't know</i>	256
6.2 Problemas modificables frente a no modificables.....	257
6.3 Medicamentos, genes y personalidad.	260
6.4 Justificación a la hora de realizar un libro	261
6.4.1 Justificación del libro <i>Modelos experimentales en psicopatología</i>	261
6.4.2 Justificación del libro <i>Abnormal Psychology</i>	262
6.4.3 Justificación del libro <i>Abnormality. Study Guide</i>	265
6.4.4 Justificación del libro <i>No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor</i>	266
6.4.5 Justificación del libro <i>Treating and preventing adolescent mental health disorders. What we know and what we don't know</i>	269
7. OPTIMISMO.....	273
7.1 Pensamiento pesimista, sentimiento de impotencia adquirida y depresión.....	274

7.2 Comienzos de la Psicología del Optimismo.....	275
7.2.1 Metropolitan Life	278
7.3 Cambiar pesimismo por optimismo	279
7.3.1 El optimismo y su aplicación en las aulas militares.....	281
7.3.2 El optimismo en el ámbito deportivo	282
7.3.3 Optimismo y política, religión y cultura: una nueva psichistoria	283
7.3.4 Estudio de la relación entre la pauta explicativa pesimista y los fracasos escolares	287
7.4 Optimismo como elemento de inmunización psíquica. Influencia de Jonas Salk.....	288
7.5 Orígenes del optimismo en las relaciones de los hijos con los padres. El peso del ambiente y de la genética	289
7.6 “Hacerlo bien” frente a “sentirse bien” y su relación con la depresión	292
7.7 El optimismo en los niños	293
7.8 Programa de Prevención de Pennsylvania en 1990 (optimismo en los niños)....	296
7.9 Justificación del libro <i>Niños optimistas</i>	299
7.10 Justificación del libro <i>The Science of Optimism and Hope. Research Essay in Honor of Martin E. P. Seligman</i>	299
8. PSICOLOGÍA POSITIVA.....	304
8.1 Antecedentes de la Psicología Positiva.	306
8.2 Nacimiento de la Psicología Positiva.	308
8.3 Contenido, método e infraestructura de la Psicología Positiva.....	309
8.3.1 Justificación del libro <i>La Auténtica Felicidad</i>	311
8.3.2 Virtudes y fortalezas según el libro <i>La Auténtica Felicidad</i>	312
8.4 Felicidad.....	316

8.5 Justificación del libro <i>Character Strengths and Virtues a Handbook and Classification</i>	317
8.5.1 Virtudes y fortalezas según el manual <i>Character Strengths and Virtues</i> ...	319
8.5.2 Criterio de selección de las fortalezas	323
8.5.3 Comentarios personales a lo largo del manual	324
8.5.4 Evaluación y aplicaciones del libro <i>Character Strengths and Virtues</i>	326
8.6 Prevención	328
8.6.1 Otros ámbitos de aplicación a nivel preventivo. <i>Ethnopolitical Warfare</i> . .	328
8.7 La perspectiva positiva en el desarrollo de la juventud	330
9. ENTREVISTA CON MARTIN E. P. SELIGMAN	335
9.1 Entrevista	336
9.2 Entrevista junto con la periodista Stacey Burling del <i>Philadelphia Inquire</i> a Martin E. P. Seligman	349
9.3 Viaje a Philadelphia (University of Pennsylvania) y fotos.....	360
10. CONCLUSIONES	375
BIBLIOGRAFÍA	383
APÉNDICE	414
1. Curriculum vitae de Martin E.P. Seligman.....	414
2. Cuestionarios	459
Authentic Happiness Inventory	459
CES -D Questionnaire	466
Fordyce Emotions Questionnaire	467
Panas Questionnaire	468
Brief Strengths Test	469

The Gratitude Survey	472
The Grit Survey	472
Optimism Test	474
Transgression Motivations Questionnaire	478
Via Survey of Character Strengths	478
Work -Life Questionnaire	480
Close Relationships Questionnaire	481
Compassionate Love Scale	484
Satisfaction with Life Scale	487
3. Informe sobre el Centro de Psicología Positiva (PPC Report)	487

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La elección de Seligman como hombre, científico, e investigador incansable en el campo de la eudaimonía para hacer mi tesis doctoral fue motivada, fundamentalmente, por su actitud frente a los problemas cotidianos que afectan al hombre y su interés en hacer al ser humano un poco más feliz.

Su estilo abierto, desenfadado, seguro, y, sobre todo, lleno de humanidad, nos animaron a estudiar la forma en que unió en sus investigaciones el ámbito personal y el campo profesional. Su primer fracaso matrimonial con Kerry Mueller y subsiguiente divorcio, seguido de una búsqueda de la felicidad con una segunda mujer, y después un segundo matrimonio con Mandy McCarthy en una relación de ayuda mutua, respeto, dedicación y comprensión, en el cuidado y tutoría de sus hijos, nos sedujeron especialmente.

Seligman, al igual que Piaget, analizó las reacciones emocionales, motivacionales y de respuesta a los diferentes problemas que se les plantean a sus hijos en diferentes edades. Nos resultó especialmente interesante el modo en que un científico adquiere conocimientos constantemente de la forma de aprender de los niños. Parece como si el científico tuviera una segunda, o una tercera, oportunidad de volver a estudiar lo que sucede en el periodo más importante para el aprendizaje, la niñez.

Queríamos investigar a un autor que fuera realmente significativo e influyente en la psicología actual y cuya influencia estuviera por encima de la nacionalidad y la lengua. Ciertamente la obra de Seligman ha sido traducida casi en su totalidad a diferentes idiomas, entre otros al español. Además existen numerosas cátedras que dedican su esfuerzo a la investigación de la eudaimonía.

Según el estudio llevado a cabo por Haggbloom et al. (2002) sobre los psicólogos más eminentes del siglo XX, Seligman hace el número 13 de los psicólogos más

frecuentemente mencionados en los libros de texto de Introducción a la Psicología a lo largo del siglo XX, así como el 31 más eminente en general.

En la justificación de su estudio, Haggbloom et al. (2002) afirma algo que coincide con nuestra inquietud: entender la eminencia de un psicólogo y su significado dentro de la ciencia, puede ayudar a comprender tanto la ciencia como la creatividad.

La psicología del artículo de revisión de la ciencia publicado por Feist y Gorman (1998) es también una rica fuente de preguntas que se pueden hacer acerca de los psicólogos que están en dicha lista. Tal vez los historiadores de la psicología encontrarán la lista de los más importantes útil para propósitos tales como evaluar cómo ha evolucionado la Psicología en el siglo XX y cómo son las diferentes escuelas de pensamiento representadas o qué puede haber dado forma a la lista.

Por último, las aplicaciones para la enseñanza, especialmente para la Introducción a la Psicología y la Historia de Psicología, son prácticamente ilimitadas. Por ejemplo, uno podría pedir a los estudiantes: (a) que identifiquen las contribuciones seminales de uno o más de los psicólogos de la lista, (b) la clasificación relativa de dos psicólogos, (c) que desarrollen un argumento a favor de por qué un determinado psicólogo que no está en la lista de los más eminentes debería estar (o viceversa), (d) escribir una o más biografías de psicólogos eminentes. Además, un libro de lecturas que comprenda las obras seminales de los Psicólogos de la lista de los más influyentes ofrecería un buen panorama de la Psicología del siglo XX.

Seligman fue profesor de Psicología y director de la Robert A. Fox, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Pennsylvania. Anteriormente fue Director del programa de formación clínica en este Departamento. Seligman fue elegido Presidente de la American Psychological Association por el margen más amplio en su historia en 1998 y sirvió en ese puesto durante un año. Es redactor jefe y fundador de *Prevention and Treatment Magazine* (revista electrónica de APA) y es miembro de la Junta de Asesores de Padres.

De conformidad con una entrevista realizada el año pasado para su revista electrónica *Prevention and Treatment*, dijo que el color magenta es su color favorito por su

sorprendente fuerza en el cuerpo humano. Además, tiene siete hijos, cuatro nietos y dos perros, Rosie y Lily.

Juega al bridge, y quedó en segundo lugar en uno de los tres principales Campeonatos Norteamericanos, el Blue Ribbon Pairs (1997) y ha intervenido en muchos campeonatos regionales.

Seligman quedó enganchado en su juventud por las teorías del gran divulgador de la ciencia Asimov. La psicohistoria, en concreto, fue un reto para él que quiso ponerla en práctica. Incluso llegó a apostar dinero (algo que nunca hacía) para mostrar que sus predicciones eran correctas.

La psicohistoria, como muy bien explica Seligman, es el nombre de una ciencia ficticia en el Universo de la Saga de la Fundación de Isaac Asimov, una combinación de historia, psicología y estadística para calcular el comportamiento estadístico de poblaciones extremadamente grandes de personas, como el Imperio Galáctico.

Así, si se aplicaran cálculos estadísticos a una población lo bastante grande, como el *Imperio Galáctico* de sus novelas, cuya población era de billones de personas, se podría predecir su evolución global histórica y social con gran exactitud.

La Psicohistoria se apoya en que las leyes de las estadísticas aplicadas a grandes grupos de personas podrían predecir el flujo general de los acontecimientos futuros. Así, Hari Seldon, héroe intelectual de la Saga de la Fundación de Isaac Asimov, durante su estancia en la Universidad de Streeling, desarrolló la psicohistoria, permitiéndole predecir el futuro en términos probabilísticos. Este teorema depende de los siguientes axiomas:

1. La población debía ser suficientemente grande (± 75 mil millones).
2. La población no podría conocer la aplicación de los análisis psichistóricos.

Y un tercer teorema implícito.

3. Que la humanidad sea la única inteligencia en la galaxia.

Mucho después de presentar el concepto, Asimov describió orígenes históricos (pre - Seldon) de la psicohistoria. En *Los robots del amanecer*, que se sitúa miles de años antes

de *Fundación*, describe los intentos del robotista Han Fastolfe de crear una ciencia basada en la observación cuidadosa de otros, particularmente de su hija Vasilia.

Ya Arthur Conan Doyle, en una de las novelas de Sherlock Holmes, describe la posibilidad de predecir el comportamiento de la sociedad usando medios matemáticos.

Una de las dificultades fundamentales que ha hecho difícil la aplicación de la psicohistoria es la variedad de las acciones humanas. La psicohistoria es posible si se mejoran los modelos estadísticos y se elabora una matriz matemática en la que esté presente toda la variedad de acciones humanas.

Una variante de la psicohistoria es la psicobiografía. Ésta busca comprender a los personajes históricos individualmente; sus influencias y motivaciones en la historia. La estrategia fundamental de la psicohistórica consiste en la vía de ida y vuelta; ir de la comprensión de la forma en que los individuos experimentan psicológicamente sus condiciones históricas objetivas a la comprensión de la posible incidencia en los condicionantes históricos y en su forma de enfrentarse al medio.

Un ejemplo lo tenemos en Erik H. Erikson, quien utilizó la psicohistoria en sus estudios sobre Lutero y Gandhi. En *El joven Lutero* y *La verdad sobre Gandhi* (1968) Erikson afirma que si comprendemos al hombre comprendemos también las tensiones de su tiempo, a las que se enfrenta desde la resolución de sus propias crisis. El gran hombre asume las demandas de las personas de su época, y les ayuda a enfrentarse con ellas de una manera constructiva.

Es cierto que en la psicobiografía se puede cometer el grave error de querer identificar en la persona analizada aquellos problemas que predice una teoría. Por ejemplo, Erikson (1968) piensa que la propia subjetividad es indispensable, órgano indagatorio, siempre y cuando sea, eso sí, consciente de sus propias resistencias y contratransferencias ante la personalidad y el comportamiento de los personajes analizados.

Seligman realiza a lo largo de su obra una labor impagable de psicobiografía y de psicohistoria. Cada uno de sus libros ofrece una valiosa información de momentos de su vida o de la vida de su mujer e hijos en los que aparecen con bastante claridad la influencia que éstos pudieron tener en la adopción de técnicas concretas o en el cambio de orientación

en su trabajo. Él considera, por ejemplo, que algunas de las vivencias de su niñez podrían considerarse indefensión aprendida. En el caso de su padre, reconoce que padeció indefensión. Seligman fue pasando por diversos modelos hasta llegar al que parece ser el definitivo, por ahora, el modelo eudaimónico, la felicidad a través de la potenciación de las fortalezas y la debilitación de las debilidades. En cada uno de estos pasos, Seligman cuenta alguna anécdota que le sucedió, la mayoría de las veces en el ámbito familiar, que le mostraron el camino de una nueva forma de entender al ser humano.

Según el mismo Seligman, pasó de ser un teórico del aprendizaje a psicólogo clínico y luego a científico social.

Dadas las premisas establecidas como pauta para la realización de la tesis, hemos dado una importancia especial al desarrollo biográfico, basándonos en una autobiografía subyacente a las investigaciones que va realizando el autor y los cambios de paradigma que se producen (inevitablemente) en su larga historia profesional, tanto teórica como aplicada.

Sus libros son una fuente constante de referencias a su vida privada, y a los contactos con otras personas, tanto colegas en el ámbito de la psicología, como a profesionales de otras actividades científicas, y amigos que nada tienen que ver con la psicología.

Seligman es un espectador que está constantemente atento a cuanto sucede a su alrededor, escucha con atención los consejos de sus colaboradores e interpreta las anécdotas de la vida cotidiana con su mujer o sus hijos en clave psicológica. Incluso algunas de sus mejores ideas las ha encontrado en situaciones familiares vividas con sus hijos y /o su mujer.

El cambio de “paradigma” en la larga trayectoria científica de Seligman se produce como una constante gracias a que está muy atento a lo que sucede. La familia, los amigos, los colaboradores, los personajes con los que coincide en un viaje en avión, pueden ser una fuente de información impresionante para una persona que está atenta a lo que sucede a su alrededor. Por eso la psicología de Seligman aparece como una innovación constante en un terreno que se mueve con agilidad desde una psicología animal de indefensión a una psicología humana del optimismo y la felicidad.

No hemos podido utilizar una autobiografía de Seligman, es cierto, pero hemos tenido la suerte de encontrar continuas referencias a su propia vida, la de sus hijos y esposas, la de sus amigos y colaboradores en la investigación universitaria. Él explica con claridad la génesis y el desarrollo de sus teorías analizando hechos reales, experiencias vividas por él en el ámbito familiar o profesional, sobre las que ha realizado un análisis a través de una mente poderosa para encontrar la forma de darle una explicación científica al comportamiento humano, desde las respuestas más parecidas a las que da un perro en una jaula compartimentada, a las que da un ser humano inmerso en una rica cultura occidental en la búsqueda continua que va de la felicidad clásica (aristotélica) a la felicidad que produce trabajar para un ideal que consideramos superior a nosotros (cuyo paradigma sería Teresa de Calcuta).

Nuestro trabajo ha consistido en analizar la trayectoria científica de Seligman a la luz de sus propias experiencias vitales. Teníamos dos caminos ante nosotros (dos meta-odos), estudiar su producción científica y estructurarla para una mejor comprensión, o analizar aquellas circunstancias vitales que han hecho posible que su psicología se desarrolle como respuesta a estas demandas. Nosotros hemos elegido esta segunda opción, en la que se da una conjunción entre la psichistoria y la historia real, lo que está pasando en nuestra casa, en nuestras calles, en el autobús o en el avión. Creemos que Seligman ha sido un espectador activo que ha sabido interpretar lo que sucedía a su alrededor y darle una respuesta científica bien organizada y estructurada mediante teorías explicativas.

En el primer capítulo, por tanto, analizamos la biografía de Seligman, llena de ricas experiencias, que van marcando progresivamente su trayectoria profesional. Los recuerdos de su infancia, los recuerdos que conserva de sus abuelos, de su madre y, de una manera especial, de la enfermedad de su padre que lo marcaron profundamente y le ayudaron a desarrollar de una manera más segura su teoría sobre la indefensión aprendida. Las vivencias de su madurez como esposo, aunque tiene que sufrir la decepción de haberse casado con la mujer equivocada, encuentra en su segunda esposa el apoyo, el equilibrio, la estabilidad emocional y psíquica que le da, en su opinión, una esposa ideal. En cada uno de sus hijos encuentra anécdotas, sugerencias, consejos, y formas de enfrentar los problemas, que le abren el camino hacia su intento de mejorar al ser humano, no sólo quitarle el mayor

sufrimiento posible. Podemos decir que su teoría actual de la eudaimonía y de la felicidad al servicio de valores más importantes que nosotros mismos nace de estas vivencias en la educación de sus hijos.

En el segundo capítulo presentamos, como suele hacerlo Seligman en sus libros, a aquellos colaboradores a los que reconoce sus aportaciones valiosas en la elaboración de sus teorías. Algunos descubrimientos son el resultado de intuiciones o incluso de investigaciones de algunos de sus colaboradores. Seligman no tiene inconveniente en reconocer que algunas contribuciones importantes a su teoría se deben a sugerencias o intuiciones de algún miembro de su grupo de investigación.

En el tercer capítulo aparecen los métodos de investigación de Seligman y analizamos algunas de las técnicas que utilizó en las distintas etapas por las que han ido discurriendo sus teorías.

En una primera etapa, Seligman investigó fundamentalmente con animales, en especial perros, con la metodología propia que había utilizado ya en el siglo diecinueve Pavlov, también recoge las investigaciones de otros investigadores que estaban trabajando en el mismo campo como Skinner o John García. El método que utiliza Seligman en esta etapa está dentro de los cánones establecidos por el Círculo de Viena y aceptados en todos los ámbitos donde se realiza investigación con animales. De una manera especial, Seligman utiliza la caja con dos compartimentos separados por una barrera que el animal puede saltar con facilidad para ir de una parte a la otra. Cada compartimento tiene una rejilla metálica que puede producir pequeñas descargas al animal.

En una segunda etapa, Seligman investiga la forma de eliminar el dolor de las personas mediante las técnicas que estaban en ese momento a su disposición: medicación, técnicas de aprendizaje, desensibilización sistemática, relajación, y, de manera especial, mediante la aplicación de las técnicas modificadas de la terapia cognitiva de Ellis y Beck (1967).

La etapa más fecunda y novedosa de su investigación corresponde a la etapa que dedica a lo más genuino del ser humano, la Psicología Positiva. El enfoque exclusivo en la patología que ha dominado gran parte de nuestra disciplina es el resultado de un modelo de ser humano que carece de las características positivas que hacen que valga la pena vivir.

Una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos, e instituciones positivas prometen mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es estéril y sin sentido. La esperanza, la sabiduría, la creatividad, el espíritu de futuro, el coraje, la espiritualidad, la responsabilidad y la perseverancia son explicadas como transformaciones de los impulsos positivos más auténticos. Mientras que los temas que hay que investigar son aquellos que conducen a la felicidad, los efectos de la autonomía y la autorregulación, el optimismo y la esperanza, lo que constituye la sabiduría, y cómo el talento y la creatividad dan sus frutos.

Los métodos utilizados por Seligman se apartan básicamente de los utilizados en la primera etapa. En este caso el sujeto experimental es exclusivamente humano. Las técnicas utilizadas están a disposición de cualquiera que quiera responder a los cuestionarios y a las tareas asignadas en un dominio de internet.

Esta tercera etapa la hemos dividido en dos capítulos. En el capítulo 7º presentamos la génesis y desarrollo del optimismo frente al pesimismo. Como en otras muchas ocasiones, Seligman aprende de las experiencias y anécdotas que le suceden accidentalmente. En este caso es la coincidencia en un avión con un personaje que da mucha importancia al optimismo y confía en las personas optimistas para dinamizar su empresa y tener éxito.

Cuando Seligman se da cuenta del enorme potencial del optimismo -como buen científico- estudiará la forma de comprenderlo desde la dimensión experimental. Estudiará sus componentes, las variables intervinientes y cuantificará las relaciones entre sus distintas variables. De esta manera estará en disposición de aplicar estos resultados en varias áreas como la educación, la selección de militares, relaciones interpersonales, y otras. En un segundo momento se interesa por la inmunización frente al pesimismo. Apoyándose en las investigaciones de Jonas Salk, Seligman quiere encontrar la forma de que las personas no caigan en la depresión inyectándoles optimismo.

En el capítulo 8 analizamos la parte de la que Seligman se siente más orgulloso: la psicología que lleva a la felicidad. Sobre este tema Seligman ha escrito varios libros y ha dado infinidad de conferencias. Desde que en 1998 Seligman fuera Presidente de la American Psychological Association. Su objetivo para los próximos años, señaló, es que

los psicólogos seremos capaces de conseguir la felicidad al mismo tiempo que eliminamos el sufrimiento de la gente; es decir, de la misma manera que podemos afirmar que sin duda la psicología y la psiquiatría han disminuido el tonelaje de sufrimiento en el mundo, el objetivo en psicología y tal vez en psiquiatría es aumentar el tonelaje de la felicidad del mundo.

El núcleo fundamental de la Psicología Positiva de Seligman es la "eudaimonía" (εὐδαιμονία = tener buenos espíritus), la vida buena, que Aristóteles entiende por felicidad. Aristóteles habla sobre los placeres de la contemplación y los placeres de la buena conversación, aunque la felicidad no se puede conseguir si no se tienen satisfechas tanto las necesidades fisiológicas como las más elevadas de la cultura, la amistad, etc. Cuando uno alcanza la eudaimonía fluye con el tiempo. La vida buena consiste en las raíces que conducen al fluir. Para Seligman es necesario conocer primero los puntos fuertes y, a continuación, uno debe reconfigurar su vida para usarlos mejor, hay que repensar su trabajo, su amor, sus amistades, su tiempo libre y a sus hijos para hacer mejor las cosas. Lo que se obtiene de esto no es la propensión a reír mucho, a tener muchas diversiones; lo que se obtiene es el flujo con la vida, y cuanto más se implementan sus puntos fuertes más aumenta el flujo con la vida. Se bloquea la autoconciencia. Te haces uno con la música.

Sin embargo, para Seligman existe una manera mejor de ser feliz: llenar la vida de significado. Buscar darle significado a nuestra vida consiste en el apego a algo más grande que nosotros. Existe una enorme variedad de cosas que son más grandes que nosotros a las que podemos pertenecer y formar parte de ellas. Seligman pone como ejemplo: ser un judío ortodoxo, por ejemplo, o ser un republicano convencido. Ser profesor, alguien cuya vida está comprometida en el crecimiento de los jóvenes, es una vida al servicio de las personas que concibes como las mentes más grandes del planeta. Ser un abogado que pueda ganar medio millón de dólares al año no es tener una vida significativa; pero sí lo es el ser un buen abogado al servicio de la equidad y la justicia.

La influencia de Martin E. P. Seligman en Estados Unidos y Europa ha sido enorme y de hecho, como ya hemos comentado antes, fue elegido para ser Presidente de la APA (American Psychological Association) organización que representa a los psicólogos en los

Estados Unidos, con 150.000 miembros aproximadamente (la asociación de psicólogos más grande del mundo), donde ha habido presidentes a lo largo de la historia tan representativos como Albert Bandura en 1974, A. H. Maslow en 1968; Carl R. Rogers en 1947, Allport en 1939, Tolman en 1937, Hull en 1936, Watson en 1915 o William James en 1894, entre otros.

NOTAS

Para citar los libros de Seligman hemos puesto entre paréntesis un número (1) que se corresponde con el número que hace el libro en la serie de libros publicados por este autor. En esta numeración hemos seguido el orden que propone el mismo Seligman en su Curriculum vitae.

CAPÍTULO II

BIOGRAFÍA

2.1 Familia de origen e infancia de Martin E. P. Seligman

Martin E. P. Seligman nació en Albany, Nueva York el 12 de agosto de 1942, hijo de Adrian e Irene Seligman. En su adolescencia, Martin, un niño gordito, no fue muy popular en los deportes, por lo que se refugió en la lectura. Se interesó en la psicología después de leer las conferencias de introducción a Freud.

Martin recibió un grado de A.B. en la Universidad de Princeton en 1964. Luego fue a la escuela de graduados en la Universidad de Pennsylvania en Philadelphia, donde estudió psicología experimental. En 1967, Seligman recibió un doctorado en psicología.

El Dr. Seligman pasó a ser un profesor en la Universidad de Cornell en 1967 y permaneció allí hasta 1969. En 1970, volvió a la Universidad de Pennsylvania y pasó un año en el Departamento de psiquiatría en la formación clínica antes de unirse al Departamento de psicología de la Universidad.

Martin se casó con Kerry Mueller, tuvo dos hijos: David y Amanda y se divorció después; más tarde, conoció a su segunda mujer Mandy, con quien tuvo cinco hijos: Lara, Nicole, Darryl, Carly y Jenny.

Fue promovido de profesor asociado a profesor en 1976; en el mismo tiempo publicó su primer libro, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. Fue Director del Programa Clínico desde 1980 a 1994. En febrero de 1997, el Dr. Seligman, fue elegido Presidente para la Asociación de Psicología Americana (A.P.A.) y asume el cargo en enero de 1998.

El Dr. Seligman ha participado anteriormente en el Gobierno de la American Psychological Association de varias maneras. Más recientemente, desempeñó el cargo de miembro de la Junta de Asuntos Científicos y como Presidente de la División 12 (clínica).

El Dr. Seligman es actualmente profesor de Psicología y Psiquiatría en la Universidad de Pennsylvania. Martin es tanto psicólogo clínico como experimental. Se le considera la primera autoridad del mundo en la teoría sobre la "indefensión aprendida", que comenzó a investigar en 1964. Otros intereses incluyen: aprendizaje, psicopatología, atribuciones causales, logro, sueños, psicología de la salud y desarrollo en la primera infancia hasta la adolescencia. El Dr. Seligman es la única persona que ha recibido el Premio William James Fellow y el Premio James McKeen Cattell Fellow de la American Psychological Association. Estos son premios a la Contribución Científica Distinguida. Recibió el Laurel Award a la Psicología Aplicada y la Prevención de la American Psychological Association.

Las investigaciones del Dr. Seligman han sido financiadas por la National Science Foundation, The National Institute of Mental Health, The National Foundation on Aging, The Guggenheim Foundation, and the MacArthur Foundation.

Seligman hace continuas referencias a su familia en sus numerosos libros, en ellos podemos encontrar gran cantidad de datos familiares y anécdotas que le sirven para reflexionar sobre el significado psicológico de estos hechos. La mayoría de los datos que presentamos se obtienen de sus vivencias personales.

Entre los recuerdos de su infancia le impactaron algunos con más fuerza. Recuerda con especial dolor aquellos que tienen relación directa con sus padres.

Su madre nació en Hungría (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 233) padeció tuberculosis de niña y de mayor tuvo problemas en el aparato digestivo que la marcaron profundamente. Le dedicará el libro, publicado en 1980, *Human Helplessness. Theory and Applications* (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), v).

Seligman describe un suceso relacionado con la salud de su madre: “Cuando mi madre tenía setenta y tantos años debió someterse a una intervención que la obligó a vivir algunos meses con una colostomía, es decir, un ano contra natura que la obligaba a llevar una bolsita conectada con su intestino. Mucha gente hace gestos de asco cuando se le habla de

colostomías, y por esa razón mi madre se sentía avergonzada. Evitaba a sus amistades, dejó de reunirse para jugar al bridge, prefería que no la visitáramos, y casi no salió de su casa hasta que le quitaron la bolsita. Lamentablemente, durante aquel período de soledad, surgió una recidiva de una vieja tuberculosis, padecida en Hungría cuando era muy pequeña. Experimentó lo que se denomina estadísticamente *coste de la soledad*: más alto riesgo de enfermar, en concreto, recrudecimientos de viejas enfermedades latentes” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 233).

Una experiencia personal que superó bastante bien le sucedió a él cuando tenía nueve años. Seligman cuenta esta experiencia y apenas le da importancia. En el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), insiste en la importancia de no magnificar los hechos: “En la actualidad yo sería definido como un niño del que se abusó sexualmente. Myron me molestó cada día de la semana durante más o menos un año cuando yo tenía nueve. Yo iba andando cuatro manzanas hasta la escuela. En la esquina, Myron vendía el *Times Union* por una moneda de 5 centavos. Vestía harapos de color pardo, iba sin afeitarse y tartamudeaba mucho. En la actualidad mis colegas lo definirían como *adulto retardado con parálisis cerebral*. A principios de la década de 1950, la gente de Albany, Nueva York, lo llamaba *inútil o estúpido*. Pero él y yo teníamos una amistad especial. Me besaba y nos abrazábamos durante unos minutos. Él me contaba sus problemas y yo le contaba los míos. Luego yo continuaba camino de mi clase de cuarto grado.

Un día Myron desapareció de su esquina. Yo lo busqué frenético y un policía que estaba de ronda por las inmediaciones me dijo que Myron se había *marchado*. Yo me sentí acongojado. Ni siquiera se había despedido.

Cinco años más tarde, vi a Myron cuando bajaba de un autobús para ir al teatro Palace del centro de la ciudad.

-¡Myron! -grité contento.

Él me echó una mirada y escapó corriendo a toda la velocidad que le permitían las piernas. Quedó una pila de periódicos sin vender, aleteando en el frío viento invernal.

Hoy en día, por supuesto, puedo imaginar lo que ocurrió. Una vecina que pasaba tuvo que haber visto a Myron *molestándome* (es decir, abrazándome y besándome). Se lo contó a

mis padres. Ellos se lo dijeron a la policía. La policía le dijo a Myron que si volvía a verlo conmigo, lo enviarían a prisión... o algo peor (Albany no era un lugar amable en la década de 1950). Nadie me contó nada de todo esto.

Yo me olvidé del asunto hasta hace diez años, cuando el *molestar* a los niños se convirtió en un tema más comentado” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 319).

Aunque es aficionado a los deportes, sin embargo, la visión que tiene de sí mismo sobre su capacidad deportiva durante su infancia es algo negativa (así se describe en 1953 cuando tiene 11 años): “yo era catcher de los Dodgers de Lake Luzerne; un catcher con escaso talento; un catcher que tenía pavor a Danny y a Teddy. Danny era el primer jugador de base, y Teddy, el hijo del entrenador, jugaba de fielder izquierdo. Eran atletas naturales: podían atrapar las pelotas más rápidas (un pequeño milagro de coordinación entre el ojo y la mano que yo nunca logré aprender), y se deslizaban a lo largo del recorrido de las bases gráciles como gacelas. Para un muchacho de diez años que estaba aprendiendo a batear, eran la encarnación de la belleza, la maestría y la salud. Cuando por la noche conciliaba el sueño, a menudo, lo hacía con la imagen de Danny, horizontal y a tres pies del suelo, interceptando una de aquellas bolas que salen disparadas casi en línea recta; o con la de Teddy alcanzando la primera base a toda velocidad.

En las primeras horas de una de aquellas frías mañanas de agosto típicas de la parte interior de Nueva York, mi padre vino a despertarme.

-Danny ha cogido la polio -me dijo.

Una semana después Teddy también la cogió. Mis padres no me dejaron salir de casa, manteniéndome apartado de los demás chicos. La liguilla se suspendió antes de acabar la temporada. Cuando volví a ver a Danny, el brazo que utilizaba para lanzar la pelota se le había atrofiado, y no podía mover la pierna derecha. A Teddy no volví a verle nunca más; murió a principios del otoño. Pero el verano siguiente (el verano de 1954) tuvimos la vacuna de Salk. Todos los chicos se libraron de la polio. La liguilla se reanudó. Los Dodgers de Lake Luzerne perdieron el primer partido contra los Giants de Hadley. El miedo que nos mantenía encerrados en casa desapareció, y la comunidad recuperó su vida social. La epidemia se acabó. Nadie más a quien yo conociera volvió a tener la polio.

Jonas Salk fue el héroe de mi infancia, y a lo largo de mi vida profesional como psicólogo su modo de hacer ciencia constituyó un modelo para mí: no el conocimiento por sí mismo, sino el conocimiento al servicio de la curación” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 32). Unos años después Seligman conocería a Jonas Salk (en 1984) (Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 32).

De nuevo aparece la enfermedad en la familia de Seligman cuando tiene 13 años y se refiere a una histerectomía de su madre y a una enfermedad de su padre, en concreto una parálisis parcial de su cuerpo, posiblemente como consecuencia de un ictus cerebral, que tendrá mucha influencia en sus descubrimientos sobre la indefensión en humanos.

Seligman observa, como consecuencia de la enfermedad de su padre, lo que va a identificar posteriormente como “sentimiento de impotencia aprendida” (también conocido como indefensión). En la página 37 (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37) confiesa que este sentimiento “le había destruido la vida a mi padre”, “de alguna manera mi vida y mi experiencia -quizá el impacto causado por la parálisis de mi padre- me habían preparado para que lo viera como era” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37).

Seligman le dedica a su padre en 1975 el libro *Indefensión* de la siguiente manera: “Dedicado a mi padre, Adrián Seligman (1906 -1972) que luchó denodadamente contra la indefensión” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 10).

Seligman describe lo que posiblemente pudo ser el origen de la indefensión que padeció su padre: “Cuando tenía trece años se me ocurrió una idea: si mis padres me mandaban a dormir a casa de Jeffrey, mi mejor amigo, era porque en casa las cosas andaban mal. La última vez que eso sucedió, según pude saber después, mi madre se había sometido a una histerectomía. En esa ocasión percibí que mi padre no era el de siempre, que le pasaba algo. Últimamente su proceder no había sido el de costumbre. Por lo general era tranquilo, tal como yo pensaba que debería ser un padre. Ahora se le veía casi siempre nervioso, en ocasiones enojado, otras veces lloroso.

Aquella noche, cuando me llevaba en el coche a casa de Jeffrey, por las oscuras calles de la zona residencial de Albany, Nueva York, recuerdo que lanzó un profundo suspiro y a renglón seguido se detuvo. Allí permanecimos unos minutos sin decir palabra, y por fin me dijo que había perdido brevemente la sensación -no más de un par de minutos- en la parte

izquierda de su cuerpo. Me fue fácil detectar el miedo que se traslucía en su voz, y aquello me asustó mucho.

Mi padre tenía entonces cuarenta y nueve años, estaba en el mejor momento de su vida. Como buen producto de la Gran Depresión, había olvidado sus ilusiones de convertirse en un gran abogado para hacerse funcionario, para no correr riesgos. No hacía mucho, había tomado la decisión de dar el primer paso atrevido en su vida: iba a presentarse como candidato a una función importante en el estado de Nueva York. Yo no podía sentirme más orgulloso de mi padre” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 33). “Mi padre detuvo el coche frente a la casa de Jeffrey y me despedí de él con un nudo en la garganta. A la mañana siguiente desperté presa del pánico. Por alguna razón sabía que debía ir a casa, sabía que algo estaba pasando allí. Salí sin saludar a nadie y corrí desesperado las seis calles que me separaban de casa. Llegué en el preciso momento en que bajaban una camilla por la escalera de la fachada. Allí llevaban a mi padre. Detrás de un árbol pude observar la escena y vi que él trataba de mostrar entereza, pero era fácil comprobar que jadeaba, que no podía respirar. No me vio y jamás se enteró de que yo había estado cerca en el peor momento de su vida. Siguieron tres ataques que lo dejaron con una parálisis permanente y con alternantes estados de tristeza y euforia. Física y emocionalmente estaba desvalido.

No me llevaron a visitarlo al hospital, al Guilderland Nursing Home, el instituto donde estuvo internado luego. Hasta que por fin el día llegó. Tan pronto entré en su habitación pude advertir que mi padre temía aquella escena, le preocupaba la idea de que su hijo lo viera en aquel estado.

Mi madre le hablaba de Dios y del más allá.

Él le contestó con un murmullo: *Irene, yo no creo en Dios, ni creo en nada después de esta vida. Solamente creo en tí y en los niños, y no quiero morir*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 34).

“Aquella fue mi introducción al sufrimiento que engendra el sentirse desvalido, impotente; ver a mi padre en aquel estado, como me sucedió una y otra vez hasta su muerte, años después, fue lo que dio una dirección a mi búsqueda. Su desesperación sirvió para formar mi fuerza” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 34).

Con trece años Martin E.P. Seligman ingresa en la academia militar privada de Albany y le embargan sentimientos de soledad y rechazo al sentir que no encaja.

Cuando le sacan de su escuela donde se sentía muy bien habla de su primera crisis, tenía trece años e ingresa en la academia militar privada de Albany: “porque era la única de Albany que enviaba jóvenes brillantes a seguir estudios secundarios en los mejores colegios. No tardé en descubrir que yo era el único muchacho de clase media en una escuela destinada a chicos ricos, muchos de ellos pertenecientes a buenas familias de Albany con una solera de 250 años o más. Así que me sentí rechazado y solo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 34).

De nuevo, en otras ocasiones hará referencia al tiempo que pasó en la academia; en el libro *La Auténtica Felicidad* (2002) también hace referencia a aquellos años en la academia: “cuando yo iba al colegio -que por cierto era militar -, y durante muchas generaciones anteriores, la educación se basaba en la humillación. Las orejas de burro, la palmeta y las malas notas eran las armas más poderosas del arsenal de maestros” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 225).

También aparecen recuerdos de aquella época cuando cuenta el momento en el que le eligen presidente de la APA para desempeñar su cargo en 1998: “Mientras espero que vuelva a sonar el teléfono, me remonto cuarenta años en el tiempo hasta mis raíces como psicólogo. De repente, allí están Jeannie Allbright, Barbara Willis y Sally Eckert, el objetivo romántico inalcanzable de un niño judío de trece años de clase media regordete lanzado de repente a un colegio lleno de niños protestantes cuyas familias habían vivido en Albany desde hacía más de trescientos años, niños judíos muy ricos y atletas católicos. Antes del examen de selectividad había sacado un sobresaliente en el examen de ingreso a la Albany Academy for Boys en aquellos aletargados días de la época de Eisenhower. Nadie que fuera a una escuela pública de Albany entraba en una buena universidad, por lo que mis padres, ambos funcionarios, habían tenido que echar mano de todos sus ahorros para conseguir los 600 dólares que costaba la matrícula. Tenían razón en que así podría ir a una buena universidad, pero no tenían la menor idea del martirio que iba a suponer para un niño como yo que las alumnas de la Albany Academy for Girls y, lo que es peor, sus madres, me miraran por encima del hombro durante cinco años.

¿Qué podía tener yo que interesara a Jannie, con sus rizos perfectos y nariz rectilínea; o a Barbara, la voluptuosa fuente de los cotilleos de la primera pubertad; o a Sally, que lucía un fabuloso bronceado en invierno? Quizá podía hablarles de sus problemas. ¡Qué idea brillante! Seguro que ningún otro tipo les había escuchado hablar sobre sus inseguridades, sus pesadillas y fantasías más sombrías, sus momentos de abatimiento. Traté de asumir ese papel y luego me acurruqué cómodamente en mi refugio” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 36).

Seligman no parece estar muy de acuerdo con Freud cuando afirma en el capítulo 5 Satisfacción con el pasado del libro *La Auténtica Felicidad* (2002): “considero que los sucesos de la infancia están sobrevalorados” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 99). “es posible que los traumas más intensos de la infancia influyan en la personalidad adulta, pero de forma apenas perceptible” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 100).

Tal vez sus experiencias cercanas a la enfermedad de sus padres y el sentimiento de soledad que le acompañan en la Academia pudieron influir en su pauta explicativa que, en ocasiones, parece ser un tanto negativa, como por ejemplo, en el libro *Aprenda Optimismo* (1990) escribirá: “Yo no nací optimista. Tuve que aprender (incluso inventar) técnicas que me sirvieran para superar los obstáculos. En mi caso, lo más difícil en esto de escribir es hallar ejemplos que encarnen a la perfección los principios abstractos sobre los que estoy escribiendo. Eso de escribir acerca de principios abstractos siempre me resultó fácil, ya que he pasado veinticinco años de mi vida investigándolos. Pero durante mucho tiempo, cuando llegaba a esas partes en las que necesitaba exponer ejemplos empezaba a dolerme la cabeza, el cerebro estaba avisándome que llegaba lo peor. Entonces cambiaba hacia cualquier cosa que no fuera seguir escribiendo: llamadas telefónicas, revisión de datos, repasar lo escrito, etcétera. Si el muro que tenía delante era verdaderamente alto, entonces salía en busca de amigos para jugar al bridge. Era algo que podía durar varias horas, incluso días. No solamente no terminaba mi trabajo, sino que cuando las horas se convertían en días, se acentuaban todavía más mi sentimiento de culpa y crecía mi depresión.

Todo aquello cambió. Sigo tropezando con los problemas con mayor frecuencia de lo que sería deseable, pero he encontrado algunas técnicas, útiles para el trabajo: prestarle

atención al propio diagnóstico interior y poner en tela de juicio el diálogo negativo. Todos nosotros tenemos nuestro momento de desazón, nuestra pared que obstaculiza el camino. Pero cómo procede cada uno cuando se encuentra con dicha pared es lo que establece la diferencia de la desesperanza y el dominio de la situación entre el fracaso y el éxito. Fracasar, cuando la pared se alza en el horizonte, no es algo que se deba a la pereza, aunque el hecho de no superar la barrera se confunda mucho con ella. Tampoco se trata de que falte talento o no haya imaginación. Es sencillamente ignorancia de unas cuantas destrezas que no se enseñan en ninguna escuela” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 323 -324).

2.2 Experiencias personales

Asimov y la Psicohistoria

Hay un autor de novelas que influyó mucho en Seligman, entre otras cosas para su aplicación del CAVE (método para determinar la pauta explicativa sin acudir a la aplicación de cuestionarios basándose en entrevistas, artículos, conferencias, diarios...) que se basa en fundamentos psichistóricos, él lo cuenta de la siguiente manera: “Un autor, dejó en mí una marca incluso más profunda que Freud: Isaac Asimov, el prolífico escritor de ciencia -ficción, novelista y visionario.

En su insuperable trilogía de la Fundación -recuerdo haberla leído en un adolescente arrebatado de entusiasmo en sólo treinta horas- Asimov inventa un gran héroe para todos los chicos intelectuales y afectados por el acné. Hari Seldon es el científico creador de la *psichistoria* con el fin de predecir el futuro... ¡*Demonios!* -pensó el impresionable adolescente -. ¡*Predecir el futuro valiéndose de principios psicológicos!*

Aquel ¡*Demonios!* Ha venido acompañándome durante toda la vida. Como joven profesor, a comienzos de la década de 1970, me entusiasmó saber que en realidad existía un campo denominado psichistoria” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 248).

Al aplicar el CAVE se pueden predecir acontecimientos (según las declaraciones, cartas, comentarios de los protagonistas se determina la pauta explicativa y predicen acontecimientos futuros). Los buenos resultados obtenidos con el CAVE y la alta

probabilidad de éxito hacen que Seligman decida apostar en Escocia sobre los resultados de la Campaña presidencial de 1988:

“Yo nunca apuesto en los juegos deportivos -en realidad, una sola vez aposté en mi vida (y de eso hablaré en el capítulo 11)-, así que no es el asunto de las apuestas lo que me interesa” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 216).

“Nunca me gustó hacer apuestas ni en deportes ni en nada. Pero aquello que estábamos viendo en las ecuaciones tenía todo el aspecto de ser algo casi seguro. Llamé a Las Vegas y me puse en contacto con los corredores de apuestas, y se negaron recibirlas. *Es ilegal* -me dijeron-, *no se puede apostar cuando se trata de elecciones presidenciales en Estados Unidos*. Eran como para desalentar a cualquiera que quisiese preparar un resultado. *¿Por qué no prueba con Inglaterra?*, me preguntó uno de los consultados.

Y así fue, no probé con Inglaterra, sino con Escocia y, a comienzos de septiembre me puse en contacto con alguien que pudiera aceptar algunas libras esterlinas que tenía ahorradas. Debía ir a pronunciar una conferencia y, acompañado por un amigo, estuve recorriendo casas donde se aceptaran apuestas. En vista de que las encuestas estaban dando vencedor a Bush sobre Dukakis desde el día de la última convención, pude pactar 6 a 5 a que iba a ganar Dukakis. Ya estaba hecha la apuesta.

De vuelta en Philadelphia le conté el asunto de la apuesta a Harold (para saber más sobre Harold Zullo ver el apartado 3.1: su relación con otros colegas de profesión) y le ofrecí una participación. Me dijo que no estaba tan seguro de que le conviniera aceptar; pronunció aquellas palabras una octava por encima de su tono habitual y un estremecimiento de temor me recorrió la espina dorsal. No estaba convencido de que aquello que oímos en julio fuera el verdadero Dukakis. Harold había estado leyendo todos los discursos de Dukakis desde el día del Trabajo en adelante, y ningún sonaba igual al pronunciado en la convención demócrata... “el discurso de Bush era mucho más optimista que el de Dukakis. Tanto a Harold como a mí, mientras seguíamos la campaña, la actitud de Dukakis nos parecía la de alguien que se había rendido. A finales de octubre, metimos en nuestra predicción final: la victoria sería para Bush con un 9.2 por 100 de ventaja. En noviembre George Bush se impuso a Michael Dukakis por el 8.2 por 100. (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 262-263).

A Seligman le resulta insoportable el informativo de la noche porque considera que deberían centrarse más en los argumentos estadísticos y menos en “las anécdotas lacrimógenas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 208).

Disforia ante situaciones triviales

Con respecto a la disforia, en el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993) Seligman en el capítulo 4 que se titula Ansiedad cotidiana cuenta lo siguiente: “Yo me quedo pasmado cuando mi propia vida va como la seda -el trabajo, el amor, y todo funciona como debe, lo cual no es muy frecuente- comienzo a inquietarme por cualquier cosa que pueda hallar que esté mal. Qué, ¿el microondas está averiado? Este desastre es seguido por repetidas llamadas iracundas al servicio de reparaciones; preocupaciones a las cuatro de la madrugada; señales de teléfono ocupado, maldiciones y acusaciones. Experimento por estas trivialidades casi la misma cantidad de disforia de que soy presa cuando las cosas importantes van mal. A esto lo llamo mantenimiento de la disforia de la irracionalidad común” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 80) y continúa en la página siguiente: “Tal vez un cerebro grande, sapiente, no baste. La disforia, el mal tiempo interior, es necesaria para impulsar la inteligencia a la acción” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 81).

El extraño condicionamiento entre comida y enfermedad

En el capítulo 6 también en el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), Seligman cuenta dos experiencias personales que se unieron a estímulos aversivos y que dieron motivo para una honda reflexión y posterior aplicación a su modelo de indefensión aprendida: “el fenómeno de la salsa bearnesa”, que también menciona en su primer libro *Biological Boundaries of Learning*, publicado en 1972, en la página 8 -9, aunque descrito de otra manera, y también en un artículo publicado en el mismo año (Seligman, M.E.P., & Hager, J.L., 1972): “La salsa bearnesa solía ser mi preferida hasta una noche de 1966, cuando tomé un delicioso *filet mignon* con dicha salsa. Alrededor de medianoche me puse enfermo, y vomité hasta que no me quedó nada que expulsar. Después de eso, la salsa bearnesa tenía un sabor horrible para mi paladar; sólo pensar en ella sentía arcadas.

Por entonces yo era un teórico del aprendizaje a medio formar. Conocía bien la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov, y ése parecía ser el caso. El condicionamiento de Pavlov, por supuesto, explica cómo aprendemos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 105). “Mi aversión hacia la salsa bearnesa parecía concordar con la teoría de Pavlov” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 105). “Al día siguiente de ponerme enfermo, llamé a mi colaborador más próximo y me disculpé por no presentarme en el laboratorio. Me preguntó si había contraído la gripe estomacal, que estaba haciendo estragos en el departamento. Después de eso, supe que la salsa era inocente; la gripe estomacal, no la salsa, había sido la causa de mi enfermedad. No creía que fuese a vomitar si volvía a comer salsa bearnesa una vez más. Pero el conocimiento no sirvió para nada; la salsa bearnesa continuaba teniendo mal sabor” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 109), el ayudante al que hace referencia es Steve Maier (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 8) En esa semana lee un artículo de John García que le hace entender el fenómeno (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 8).

En el experimento de John García expone que hay estímulos que se condicionan en mayor medida que otros, a Seligman, le ocurre lo mismo: “Pero mi aversión hacia la salsa bearnesa persistió durante una década y permaneció viva a lo largo de una docena de cenas en las que psicólogos escépticos me dieron a probar salsa bearnesa. Ahora puedo comerla, después de veinticinco años, pero sin embargo tuve que cambiar de la receta de Craig Claiborne a la de Julia Child” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 110).

La segunda experiencia de condicionamiento que rompe con la tradición pavloviana la relata Seligman de la siguiente manera: “yo fui sujeto de uno de los cruciales experimentos de Ohman en Suecia, que demostró que el condicionamiento programado es irracional mientras que el condicionamiento corriente es racional. Me sujetó la mano a un electrodo y me enseñó la diapositiva de una flor. Veinte segundos más tarde sentí una breve descarga eléctrica. Repitió esto cinco veces. La siguiente vez que apareció la flor, estuve calmado durante los primeros segundos, después de diez segundos comencé a ponerme tenso. Mi inquietud aumentó de tal forma que a los diecinueve segundos estaba sudando. Esperaba recibir la descarga tras veinte segundos, mi miedo había cronometrado el intervalo. Yo presentaba un condicionamiento pavloviano corriente muy lógico” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 123).

Ideas persistentes

En el capítulo 7 Obsesiones, también del mismo libro, *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), hace referencia la persistencia de ideas que martillean la consciencia una y otra vez sin que podamos hacer nada por evitarlas. El relata un caso muy frecuente en la mayor parte de los seres humanos: el soniquete de una canción, que como su misma descripción señala son muy pegadizas, esa cualidad de algunas canciones de adherirse a nosotros como el chicle que no hay manera de quitarse uno de encima. La canción que estuvo presente durante el día en la mente de Seligman fue la siguiente:

“What do we plant when we plant the tree?

We plant the ship that will cross the sea...

What do we plant when we plant the tree?

We plant the houses for you and me”

“Esta canción está ahora en mi cabeza, como lo ha estado durante alrededor de dos horas. Comenzó cuando estaba cantándole esta rima infantil de cuando era niño a mi hija de dos años, Lara, mientras recogíamos tomates. No quiere marcharse de mi mente” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 125).

Seligman y su obsesión por mantenerse en forma

Otra de las obsesiones más frecuentes en nuestro mundo actual occidental es el de las dietas. Tanto hombres como mujeres están obsesionados por la pérdida de peso. La excesiva grasa nos dicen los médicos es un peligro para el sistema circulatorio, el colesterol y la grasa obstruyen nuestras arterias y estamos abocados a tener un infarto cerebral o de corazón en cualquier momento. Por otra parte, también la moda ha impuesto su tiranía.

En el capítulo 12 habla de su experiencia personal con las dietas: “Acabo de almorzar. En un buffet como hay tantos -veintidós dólares por todo lo que pudiera comer-: mi Némesis. No puedo resistirme a probarlo todo y luego a repetir de aquello que más me ha gustado. Después del primer plato -camarones, sashimi y ensalada de patatas-, me he dado cuenta de que tengo el estómago lleno y no necesito comer más. Pero he continuado: un plato de

carne fría, panecillos y mantequilla, luego más camarones y salmón ahumado, luego los platos calientes -pato y cebollas, y pollo dorado con salsa- y un poquitín de verduras. Luego las ensaladas (la de aguacates y salchichas es fantástica) y la fruta fresca. Luego lo he completado con tres postres: una mousse de chocolate blanco, un pastel de zanahorias y un pastel de cerezas.

¿Cómo me siento ahora? Pesado, sin duda. Pero gordo, feo, sin salud y también avergonzado.

He estado controlando mi peso y restringiendo mis comidas -aparte de alguna comilona ocasional como ésta- desde que tenía veinte años. Pesaba entonces 79 kilos, tal vez unos siete por encima de lo “ideal”. “He tenido una vida adulta sedentaria: escribiendo, investigando, atendiendo pacientes, enseñando -me digo-, y comencé a hacer ejercicio -ochocientos metros de natación diarios- el año pasado”. He probado alrededor de una docena de dietas: pasar hambre, la *Dieta Beverly Hills*, la carente de carbohidratos, Metrecal en lugar de almuerzo, la de 1200 calorías diarias, la baja en grasas, no almorzar, la carente de almidones, saltarme una cena de cada dos. Con cada una perdí entre 4.5 y 7 kg en más o menos un mes.

He mentido: tuve que abandonar esa cosa de Beverly Hills -toda la piña y melón que pudiera comer- porque pillé una diarrea horrorosa. Sin embargo, los kilos siempre volvían, y yo he aumentado de modo inexorable alrededor de medio kilo al año.

Éste es el fracaso más grave de mi vida. También es un fracaso que no puedo quitarme de la cabeza, como el fracaso del que me libro cuando se me desvía una pelota en un partido de golf. Hay demasiados recordatorios, cada vez que me miro al espejo y cada vez que veo un plato tentador. En treinta años de dieta, esto es lo que he estado intentando conseguir:

- Quiero ser más atractivo. Detesto el michelín de dos centímetros.
- Quiero conservar la salud. Mi padre murió de apoplejía a la misma edad que tengo yo.
- Quiero ser más entusiasta. A menudo estoy cansado e irritable.
- Quiero sentir que tengo el control, no que soy un hombre mayor derrotado por un pastel de zanahorias.

Razones muy sensatas. Creo que debería continuar. Muy bien, nada de cenar esta noche, sólo café (con sacarina) mañana por la mañana, nada de postres durante el resto de la semana.

No tan deprisa. He pasado los últimos años leyendo la literatura científica, no el desfile de libros de régimen más vendidos, ni la inundación de artículos de revistas femeninas sobre las últimas formas de adelgazar. Los hallazgos científicos me parecen claros, pero todavía no existe consenso” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 243-244). “Lo que yo he deducido será pronto, según creo, aceptado por los científicos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 245).

“He aquí el aspecto que tiene el cuadro para mí:

- Las dietas no funcionan.
- Las dietas pueden empeorar el exceso de peso, no mejorarlo.
- Las dietas pueden ser malas para la salud.
- Las dietas pueden crear trastornos alimentarios: bulimia y anorexia” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 245).

Despersonalización tras un largo viaje

Seligman también describe experiencias desconcertantes para todo aquel que las haya padecido porque producen una sensación muy extraña. Estas experiencias están ligadas fundamentalmente con el sentido de la orientación espacio temporal. Suele suceder cuando se ha cambiado frecuentemente, en un corto espacio de tiempo, de ciudad o de residencia. Seligman cuenta este tipo de experiencias en la tercera parte del libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993): “A veces, cuando he estado en carretera durante semanas he llegado a casa fatigado, y me ha sucedido algo extraño en mitad de la noche. Se llama despersonalización. Despierto y no puedo recordar. No sé dónde estoy. No consigo recordar qué año es, ni siquiera la estación. No sé qué clase de coche conduzco. No sé quién está durmiendo a mi lado. Cuando este fenómeno es de verdad extremo, no sé qué edad tengo. (Pero siempre sé que soy varón). Este estado pasa en pocos segundos y los

recuerdos me inundan... al menos lo han hecho hasta ahora” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 336).

La experiencia del 11 S

Una de las experiencias más terribles para cualquier neoyorkino es la vivida el 11 de septiembre de 2001. Seligman tiene que integrar esta realidad en su teoría sobre la felicidad y responder a cuestiones que hasta ese momento no aparecían en el horizonte de ningún psicólogo, la de vivir esta experiencia tan cerca de su propia casa. Por añadidura, desde su perspectiva de judío este atentado resulta aún más amenazante. La solución que aporta, sin embargo, no es tan novedosa, simplemente está en el corazón del pensamiento norteamericano desde el final de la II Guerra Mundial: eliminar a los dirigentes políticos del país de origen de los terroristas para instaurar la democracia. La realidad es más compleja cuando los terroristas son fanáticos religiosos ligados a movimientos islamistas.

En *La Auténtica Felicidad* (2002), en el apartado de notas finales en la página 378 -379, dice lo siguiente: “Vuelvo a ponerme a escribir el 13 de septiembre de 2001, cuarenta y ocho horas después de los atentados terroristas de Nueva York y Washington. Aunque a nivel personal no sea equiparable a la situación a la que se enfrentó Worthington, no resulta fácil escribir sobre el perdón en estas circunstancias. Mi puntuación es baja en el test de venganza TRIM, por lo que dedico buena parte de mis pensamientos a la prevención de terrorismo nuclear, biológico y químico contra nuestros hijos y nietos, y contra todo el mundo civilizado. En estos momentos los terroristas nos han demostrado que tienen capacidad para emprender tales ataques. En mi opinión, para que la prevención funcione las naciones civilizadas deben vaciar y limpiar los focos de terrorismo, pero lo más importante es derrocar a los gobiernos rufianes de la *yihad*. Cuando los dirigentes malvados son destituidos, la mayor parte de la población sigue a su nuevo gobierno. La transformación del pueblo japonés, alemán y soviético bajo regímenes perversos, seguida del cambio producido mediante el liderazgo democrático, es una lección histórica digna de encomio. Pido disculpas por esta nota final, y no tengo ni idea de cómo será interpretada dentro de unos años, pero en este momento se hace emocionalmente necesario para mí escribirla” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 378 -379).

La tarea de recaudar fondos para seguir con sus investigaciones

Una de las tareas de cualquier investigador es la de recaudar fondos para llevar a cabo sus investigaciones. Labores de pasillo, de visitas a los despachos de las personas que conceden becas y fondos para la investigación. Se necesita invertir primero una gran cantidad de tiempo y de esfuerzo personal para poder tener dinero suficiente para costear los gastos que se derivan de la investigación. A esta labor dedicó gran parte de su tiempo.

Cuando Seligman decide aplicar o generar el concepto de Psicología Positiva se da cuenta que necesita mucho dinero para financiar su proyecto y buscar filántropos que lo subvencionen, lo cuenta de la siguiente manera: “pasé gran parte del año 1998 dando charlas y recaudando fondos. Soy un veterano de los discursos, ya que he pronunciado cientos sobre el optimismo aprendido y la indefensión aprendida frente a toda clase de públicos. Aun así, no estaba preparado para la reacción que siguió a mis exposiciones sobre Psicología Positiva. Fue la primera vez en mi vida que el público se puso en pie para aplaudirme, y la primera vez que vi llorar a alguien durante una conferencia” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 352).

“Poseo una vasta experiencia en recaudar dinero para la investigación. He pasado buena parte de mi vida adulta pidiendo fondos casi de rodillas de un organismo a otro. Las palabras no son suficientes para describir cuán agotador e incluso degradante es recaudar dinero para la ciencia, y aunque mi promedio como suplicante no está nada mal, empiezo a tener las rodillas muy gastadas. Sin embargo, recaudar fondos para la Psicología Positiva ha sido como pasear por el parque” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 352).

Seligman es una persona que siente sobre sus hombros la responsabilidad de su cargo como representante de un movimiento que quiere estar dentro de los límites de la Psicología Científica. Todos sabemos que las subvenciones no siempre son totalmente altruistas y que, en ocasiones, pueden esconder una trampa. Seligman tuvo en más de una ocasión que renunciar a grandes sumas de dinero en aras de una independencia difícil de mantener si aceptaba algunas subvenciones. Aplicaba el principio tan conocido de que la esposa del César: no sólo tiene que ser honesta sino también parecerlo. Así lo reconoce Seligman en los siguientes párrafos.

“No me había sentido tan fuera de lugar -le susurro a mi suegro- desde la cena de novatos en el Ivy Club de Princeton. El único Yacht Club en el que había estado con anterioridad era el de Disneylandia; pero allí estábamos todos, los niños, los parientes políticos, Mandy y yo, cenando en uno de verdad. El hombre sentado a la mesa contigua y a quien nuestra camarera llama *comodoro*, resulta ser un comodoro de verdad, y los barcos que cabecean al otro lado de la ventana no son esquifes más grandes de lo normal sino mansiones transatlánticas de madera noble lustrada. Sir John Templeton me ha invitado al Lyford Cay Club, y como lo prometido es deuda, acudo con Mandy y los niños, quienes a su vez han invitado a los padres de Mandy. La promesa parece un tanto imprudente, ya que ha consumido buena parte de nuestros ahorros. El Lyford Cay Club es una propiedad privada que ocupa todo el extremo noroeste de New Providence, en las Bahamas. Cuenta con una playa de arena aterciopelada de color marfil de casi dos kilómetros de largo, pistas de croquet, criados de librea que hablan en voz muy baja con acento británico-caribeño, y multimillonarios de todo el mundo que disfrutan del indulgente sistema de impuestos de las Bahamas. A este marco tan inapropiado he venido a exponer mis ideas sobre cómo encontrar el sentido de la vida.

El acto es un cónclave de diez científicos, filósofos y teólogos reunidos para hablar sobre la evolución y si tiene un propósito y una dirección. Hace varios años este asunto me habría parecido carente de futuro, una nueva versión de las objeciones fundamentalistas a la presentación de Darwin de la raza humana desde la cima de la creación. Pero una copia promocional de un libro, *NonZero* (No Cero), ha aterrizado en mi escritorio y es tan sorprendentemente original y sólidamente científico que se ha convertido en el trampolín para mis ideas sobre la manera de encontrar sentidos y propósitos.

Uno de los motivos por el que he venido a Lyford Cay es por la oportunidad de conocer a su autor, Bob Wright. Su pensamiento subyacente coincide con mi preocupación por el hecho de que una ciencia centrada en la emoción positiva, la personalidad positiva y las instituciones positivas sólo flotará por encima de las olas de las modas de autoayuda, a no ser que esté anclada en premisas más profundas. La Psicología Positiva debe basarse en una biología positiva, quizás incluso en una teología positiva. Quería que Bob Wright desarrollase las ideas presentadas en el manuscrito de *NonZero* y deseaba exponer mis

especulaciones destinadas a cimentar sentidos y propósitos en la vida de las personas tanto comunes como extraordinarias. Otro de los motivos era visitar a John Templeton, el anfitrión, en su particular Jardín del Edén.

Nos reunimos a la mañana siguiente en una sala de juntas muy iluminada y con cortinas verdes. Al pie de la enorme mesa de ébano se sienta sir John. Hace muchos años vendió su parte del Fondo Templeton, un fondo de inversión inmobiliaria de enorme éxito, y decidió dedicar el resto de su vida a las obras benéficas. Su fundación entrega decenas de millones de dólares anuales para ayudar a aquellos estudios poco convencionales que se hallan en la denostada zona fronteriza entre la religión y la ciencia.

Sir John es un hombre dinámico de 87 años, que lleva un jersey verde esmeralda. No permanece rezagado cuando se trata de abordar asuntos relacionados con la mente: primero de su promoción en Yale, becario en la Universidad de Oxford, lector voraz y autor prolífico. De complexión delgada, moreno, ojos resplandecientes de entusiasmo y sonrisa radiante, inicia la reunión preguntándonos los temas clave: ¿Tiene la vida humana un propósito noble? ¿Tiene la vida un sentido trascendente en el sentido que elaboramos sólo para nosotros? ¿Nos ha colocado la selección natural en este camino? ¿Qué sabe la ciencia de la presencia o ausencia de un propósito divino?

A pesar del pasado benévolo y tolerante del anfitrión, en la sala de juntas se percibe cierta inquietud, incluso temor, que ni siquiera su jovialidad logra disipar. Los académicos veteranos dependen por completo de la generosidad de los fondos privados. Cuando se encuentran en presencia de los donantes, temen cometer algún desliz y decir algo que contraría a su anfitrión. Piensan que una sola palabra imprudente puede significar la pérdida de años de erudición meticulosa y de cultivar de forma asidua la relación con los ejecutivos de la fundación. Todos los presentes se han beneficiado de la generosidad de sir John en el pasado y todos esperamos seguir beneficiándonos.

David Sloan Wilson, renombrado biólogo evolucionista, comienza su charla con una valiente admisión que espera que dote a la reunión de un tono tolerante y abierto: *Quiero expresar ante sir John que soy ateo. No creo que la evolución tenga un propósito y no, desde luego, un propósito divino.* Mike Csikszentmihalyi se inclina hacia mí y me susurra: *No deberías haber dicho eso, Número Cuatro. Esta noche dormirás con los peces.*

Mike y David se ríen tontamente y sospecha que no entienden bien a sir John. Tengo un trato más bien estrecho con él y su fundación desde hace tiempo. Hace dos años, como llovido del cielo, acudieron a mí y me pidieron que patrocinara un *festschrift*, dos días de presentaciones a cargo de investigadores que se ocupan del campo de la esperanza y el optimismo” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

Algunos regalos pueden estar envenenados

“A pesar de lo de a caballo regalado no le mires los dientes, Mandy y yo inspeccionamos el sitio Web de la fundación para averiguar qué otros trabajos apoyaban y nos preocupó el marcado enfoque religioso de la entidad.

Mandy me recordó que la Asociación Americana de Psicología representa a 150.000 psicólogos, y que a mucha gente le gustaría comprar la lealtad del presidente y utilizar su nombre y cargo para refrendar su programa. Así que invité a uno de los ejecutivos de la fundación a mi casa y le dije que su oferta me halagaba, pero que tendría que rechazarla. Le expliqué que la Psicología Positiva y yo no estábamos en alquiler, incapaz de evitar cierto tono de autosuficiencia desagradecida.

Su comportamiento durante la hora siguiente me tranquilizó, y todas sus decisiones desde entonces han sido fieles a su promesa. El ejecutivo, Arthur Schwartz, me señaló que el programa de Psicología Positiva y el de sir John eran similares, pero muy lejos de ser idénticos, coincidían en un aspecto fundamental. El programa de la fundación poseía un contenido religioso y espiritual, así como un gran interés científico. El mío era profano y científico pero según Arthur, al respaldar mi programa, la fundación podría encauzar la ciencia social hacia la investigación de aquellos aspectos considerados valores y rasgos caracterológicos positivos. Me aseguró que la fundación sólo colaboraría conmigo en los temas en los que coincidiéramos, y que no intentaría convertirme en un miembro de la misma; asimismo, me comunicó que yo no podría formar parte de la fundación.

Así pues, mientras intento ahogar la risa ante el comentario mordaz de Mike, no puedo evitar pensar que sé lo que sir John quiere y que no tiene nada que ver con lo que David y Mike suponen que él quiere. Durante las dos últimas décadas sir John se ha lanzado de

lleno a una búsqueda muy personal. No es, ni mucho menos, dogmático respecto a la tradición cristiana de la que proviene; de hecho, está descontento con la teología existente. Cree que ésta no ha logrado seguir el ritmo del desarrollo científico ni adaptarse a los cambios radicales producidos por la actividad empírica en el paisaje de la realidad” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

Cuestionamientos de orden religioso o en busca de sentido

“Sir John comparte las mismas dudas metafísicas que David Sloan Wilson, Mike y yo. Acaba de cumplir 87 años y quiere saber lo que le espera. Y no quiere saberlo por urgentes motivos personales sino para ponerlo al servicio de un futuro mejor. Desea saber si su vida tiene sentido. Al igual que los auténticos mecenas del pasado, puede permitirse el lujo de no tener que cavilar solo sobre las preguntas más importantes, ya que cuenta con un grupo de pensadores extraordinarios que lo ayudan en tal empeño. Tampoco le apetece escuchar las monótonas verdades del día repetidas y confirmadas, ya que para ello le basta encender la televisión el domingo por la mañana. Lo que de verdad quiere es obtener la visión más original, sincera y profunda que seamos capaces de formular sobre las eternas preguntas: ¿por qué estamos aquí? Y ¿adónde vamos? Creo que, por primera vez en mi vida, tengo algo original que decir al respecto a esas espinosas preguntas, y las ideas de Wright han influido mucho en lo que deseo decir. Si mi idea sobre el significado les parecía sensata, supondría el mayor de los soportes de la Psicología Positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

Este texto, aunque largo, es muy interesante pues no sólo plantea su visión actual sobre la psicología, sino el propio concepto de Dios y de la religión.

Robin Wright y los juegos de victoria-victoria. Una reflexión para el modelo de Seligman

“Robert Wright se desplaza hacia el atril. Es un personaje poco corriente en el mundo académico. Es delgado, enjuto, cetrino, pero en cierto modo exuberante. Cuando habla frunce los labios como si chupase un limón, y cuando responde una pregunta que no le gusta, un limón muy ácido. Habla en voz baja, de forma casi monótona, con el deje propio

de Tejas -arrastrando las palabras- y acelerando posteriormente hasta alcanzar la velocidad del acento típico de Nueva York. Son sus credenciales, y no su apariencia ni su voz, lo que resulta extraño. Es el único presente -aparte de sir John- que no es académico. Se gana la vida como periodista, profesión que los académicos más exaltados suelen desdeñar.

Ha sido columnista de TRB para el New Republic, cargo que ha pasado de un político erudito a otro desde hacía casi un siglo. A comienzos de la década de 1990 publicó *The Moral Animal* (El animal moral), obra en la que argüía que la ética humana se apoya en puntales profundamente evolucionistas; la moral humana no es ni arbitraria ni predominantemente producto de la socialización. Diez años antes, poco después de graduarse en Princeton, publicó un artículo en el Atlantic sobre los orígenes del idioma indoeuropeo, la hipotética lengua ancestral de la mayoría de las lenguas occidentales.

Se podría pensar que alguien que escribe sobre política, evolución, biología, lingüística y psicología no es más que un aficionado. Pero Wright no es, ni mucho menos, un aficionado. Antes de conocerle, Sam Preston -mi decano, y uno de los principales demógrafos del mundo- me dijo que pensaba que *The Moral Animal* era el libro más importante que jamás había leído sobre ciencia. Steve Pinker, el más destacado psicólogo mundial del lenguaje, afirmó que el artículo de Wright sobre el indoeuropeo era «definitivo e innovador». Del mismo modo que Smithson y Darwin, Wright es uno de los escasos científicos amateur importantes vivos en la actualidad. Que Wright se halle rodeado de académicos me recuerda la carta que G. E. Moore envió en 1930 sobre Ludwig Wittgenstein al comité que ofrecía becas para doctorados en la Universidad de Cambridge. Wittgenstein acababa de llegar a Inglaterra huyendo de los nazis, y querían consagrarlo como profesor «sabio» de Filosofía. Sin embargo, Wittgenstein carecía de credenciales académicas, por lo que Moore entregó en nombre de Wittgenstein su ya entonces clásico *Tractatus-Logico-Philosophicus* para su tesis doctoral. En la carta adjunta Moore escribió que «*el Tractatus del señor Wittgenstein es la obra de un genio. Sea como fuere, cumple de sobra con las normas de un doctorado en Cambridge*».

Por pura coincidencia el libro de Wright, *NonZero*, acaba de publicarse, y el *New York Times Review* ha editado una crítica muy favorable como tema de portada el domingo anterior. Así, la envidia corroe a los académicos, quienes se muestran menos despectivos

de lo que cabría esperar. De todos modos, la densidad y profundidad de lo que Wright explica durante las siguientes horas sorprende a todos.

Wright comienza sugiriendo que el secreto de la vida no es el ADN, sino otro descubrimiento realizado en la misma época que el de Watson y Crick: la tesis del juego de la suma que no equivale a cero propuesta por John Von Neumann y Oskar Morgenstern. Un juego de victoria-derrota, nos recuerda, es una actividad en la que la suerte del ganador y del perdedor está inversamente relacionada, y un juego de victoria-victoria tiene un resultado neto positivo. El principio básico subyacente a la vida misma, explica Wright, es el éxito reproductivo que favorece a los juegos de victoria-victoria. Los sistemas biológicos se ven abocados -diseñados sin participación de un diseñador- por la selección darwiniana hacia una mayor complejidad y hacia más situaciones de victoria-victoria. Una célula que contiene mitocondrias supera de forma simbiótica a las células que carecen de ellas. Con el tiempo suficiente, la inteligencia compleja es el resultado prácticamente inevitable de la selección natural y del éxito reproductivo diferencial.

No sólo el cambio biológico ha tomado este rumbo, sostiene Wright, sino también la historia de la humanidad. Antropólogos como Lewis Henry Morgan ya lo comprendieron en el siglo XIX. El cuadro universal del cambio político a lo largo de los siglos parte del salvajismo, pasa por la barbarie y de ahí a la civilización. Se trata de una progresión con un incremento importante de las situaciones de victoria-victoria. Cuantos más juegos de resultado positivo haya en una cultura, más posibilidades tendrá ésta de sobrevivir y prosperar. Por supuesto, Wright sabe que la historia está plagada de horrores. El progreso en la historia no es como una locomotora imparable, sino más bien como un caballo reacio que a menudo se niega a avanzar y que en ocasiones incluso retrocede. Pero el movimiento global de la historia de la humanidad, sin ignorar retrocesos tales como el Holocausto, el terrorismo biológico y el genocidio cometido contra los aborígenes tasmanianos, se dirige desde una perspectiva secular, hacia más escenarios de victoria-victoria.

En este momento nos encontramos en el final de la tormenta que precede a la calma. Internet, la globalización y la ausencia de una guerra nuclear no son casualidades, sino el resultado casi inevitable de una especie destinada a desarrollar más situaciones de victoria-victoria. Nuestra especie se halla en un punto de inflexión tras el cual el futuro humano

será mucho más feliz que el pasado, concluye Wright. En la sala de juntas el oxígeno parece acabarse.

Los presentes están aturridos. Los académicos nos enorgullecemos de la inteligencia crítica y del cinismo, y no estamos acostumbrados a escuchar discursos optimistas. Nunca habíamos oído describir en términos tan simples un panorama halagüeño acerca del futuro de la humanidad por parte de un pesimista pertinaz con unas credenciales de político mucho mejores que las nuestras. Nuestro asombro es mayor aún, si cabe, porque acabamos de escuchar un razonamiento del todo optimista basado en principios y datos científicos que todos aceptamos. Tras un breve debate superficial y contrario a las conclusiones, salimos hacia el sol caribeño intelectualmente deslumbrados.

Al día siguiente tengo la oportunidad de mantener una larga charla con Bob Wright. Estamos sentados junto a la piscina. Sus hijas, Eleanor y Margaret, se están dando un chapuzón con Lara y Nikki. Los camareros de color, ataviados con uniformes blancos decorados con cordones de oro, transportan las bebidas a los acaudalados clientes habituales. Mi familia y yo nos perdimos anoche mientras conducíamos por las afueras de Nassau y nos topamos con la aterradora pobreza que tan bien se oculta a los turistas. Mi sensibilidad a la injusticia, mi ira e impotencia todavía no han desaparecido por completo por la mañana, y me asaltan dudas sobre la globalización de la riqueza y la inevitabilidad del concepto de victoria-victoria. Me pregunto cuán estrechamente asociada se halla la idea de que el mundo avanza en esa dirección utópica con el hecho de ser rico y privilegiado. Me pregunto si la Psicología Positiva sólo atraerá a las personas cercanas a la cúspide de la jerarquía concebida por Maslow con relación a la satisfacción de las necesidades básicas ¿Optimismo, felicidad, un mundo caracterizado por la cooperación? ¿Qué nos habremos fumado en esa reunión?

-Bueno, Marty, ¿así que querías desarrollar algunos aspectos de la idea de victoria-victoria para encontrar el sentido de la vida?

-La cortés pregunta de Bob interrumpe mis oscuros pensamientos, que se hallan muy lejos del cielo azul celeste y la nitidez de la mañana.

Lo afronto desde dos perspectivas bien distintas, primero la psicológica y luego la teológica. Le explico a Bob que me he esforzado por cambiar mi profesión, por lograr que los psicólogos trabajen en la teoría y práctica de desarrollar lo mejor de la vida. Le aseguro a Bob que no estoy en contra de la psicología negativa; la he practicado durante treinta y cinco años. Pero nos urge ajustar el equilibrio, complementar lo que sabemos acerca de la locura con el conocimiento sobre la cordura. La prisa proviene de la posibilidad de que Bob esté en lo cierto, y de que hoy día a la gente le preocupa más que nunca encontrar un sentido a su vida.

-De modo que, Bob, he estado pensando mucho en la virtud y en las emociones positivas: entusiasmo, satisfacción, dicha, felicidad y buen humor. ¿Por qué tenemos esas emociones positivas? ¿Por qué la vida no está estructurada a partir de las emociones negativas? Si sólo tuviéramos emociones negativas (miedo, ira y tristeza) el comportamiento humano básico seguiría siendo el mismo. La atracción se explicaría por la liberación de las emociones negativas, por eso abordamos a personas y cosas que nos liberan de nuestro miedo y tristeza; y el eludir el contacto se explicaría por el incremento de los sentimientos negativos. Nos alejamos de las personas y cosas que nos hacen experimentar tristeza o temor ¿Por qué nos ha dado la evolución un sistema de sentimientos placenteros que prevalece sobre un sistema de sentimientos desagradables? Con un sistema habría bastado” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

Las emociones positivas y negativas fundamento de la teoría de Seligman

“Prosigo entrecortadamente y le digo a Bob que *NonZero* tal vez explique todo esto. ¿Podría ser, me pregunto, que la emoción negativa haya evolucionado para ayudarnos en los juegos de victoria-derrota? Cuando nos encontramos involucrados en una competición de vida o muerte, cuando se trata de comer o ser devorado, el miedo y la angustia se convierten en nuestras motivaciones y guías. Cuando luchamos por evitar una pérdida o repeler una agresión, la tristeza y la ira pasan a ser nuestras motivaciones y guías. El experimentar una emoción negativa es una señal inequívoca de que participamos en un juego de victoria-derrota. Tales emociones crean un repertorio de conductas de lucha, huida o rendición. Esas emociones también activan un tipo de pensamiento analítico que

limita nuestro campo de atención de modo tal que sólo el problema que nos atañe reviste gran importancia.

¿Podría ser, entonces, que las emociones positivas se hayan desarrollado a lo largo de la evolución para motivarnos y orientarnos en los juegos de victoria-victoria? Cuando nos encontramos en una situación en la que todos podríamos beneficiarnos -cortejar, cazar en grupo, educar a los hijos, cooperar, cultivar, enseñar y aprender- la dicha, el buen humor, la satisfacción y la felicidad motivan y guían nuestros actos. La emotividad positiva forma parte de un sistema sensorial que nos indica la existencia de una victoria-victoria potencial. También crean un repertorio de conductas y un tipo de pensamiento que amplía y fortalece las habilidades sociales y los recursos intelectuales. En síntesis, las emociones positivas construyen las catedrales de nuestra vida.

-Si eso es cierto, el futuro de la humanidad será mucho mejor de lo que predices, Bob. Si nos hallamos a las puertas de una era de juegos de victoria-victoria, nos encontramos en el umbral de una época caracterizada por los buenos sentimientos” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

El problema de Dios como perspectiva para la teoría de Seligman

“-¿Has mencionado el sentido de la vida y una perspectiva teológica, Marty?- La expresión desconfiada no abandona el rostro de Bob, pero la ausencia de esa mueca como de succionar limón me indica que la idea de que la emoción positiva y los juegos de victoria - victoria se hallan interrelacionados le parece razonable.

-Pensaba que eras no creyente.

-Lo soy. Al menos lo era. Nunca he sido capaz de tragarme la idea de un Dios sobrenatural e intemporal, un Dios creador del universo. Aunque me he esforzado, nunca he logrado creer que la vida tenga otro sentido que el que nosotros decidimos elegir. Pero comienzo a pensar que estaba equivocado, al menos en parte. Lo que tengo que decir no es relevante para los creyentes, para aquellas personas que asumen que existe un Creador que otorga sentido personal a cada individuo. Ellas viven de una manera que consideran significativa, y tengo la impresión de que es así. Pero espero que sea relevante para la comunidad no

religiosa, para los escépticos y aquellos que posean una mentalidad empírica y que sólo crean en la naturaleza, y los ayude a vivir una vida con sentido.

Ahora prosigo con mucho más cuidado. No leo literatura teológica, cuando doy con especulaciones teológicas escritas por científicos entrados en años, sospecho que se ha producido en su cerebro una importante pérdida de neuronas. Durante toda la vida he vacilado entre la cómoda certidumbre del ateísmo y las persistentes dudas del agnosticismo, pero la lectura del manuscrito de Bob ha cambiado esta situación. Por primera vez siento indicios de algo mucho más elevado que yo o que los seres humanos. Percibo indicios de un Dios en el que podemos creer quienes tenemos sobradas evidencia y escasas revelaciones (y a los que nos sobra esperanza y nos falta fe).

Bob, ¿recuerdas un cuento de Isaac Asimov de los años cincuenta titulado *La última pregunta*?

Mientras niega con la cabeza y murmura que todavía no había nacido parafraseo el argumento.

El cuento comienza en el año 2061, con el enfriamiento del sistema solar. Los científicos preguntan a un complejo ordenador: *¿Es posible invertir el proceso de entropía?* Y el ordenador responde: *Datos insuficientes para respuesta significativa*. En la siguiente escena los habitantes de la Tierra huyen de la enana blanca (antes era nuestro sol) hacia estrellas más jóvenes. Mientras la galaxia continúa enfriándose, preguntan al superordenador miniaturizado que contiene todo el conocimiento humano: *¿Es posible invertir el proceso de entropía?* Y el ordenador responde: *datos insuficientes*. Sucede lo mismo en varias escenas más, entonces el ordenador se torna más poderoso y el cosmos más frío y la respuesta siempre es la misma. Finalmente, después de millones de años, cuando la vida y todo el calor del universo han desaparecido y el conocimiento se halla compactado en un solo átomo de materia en el cero casi absoluto del hiperespacio, el átomo se pregunta: *¿Es posible invertir el proceso de entropía?* *Hágase la luz*, responde. Y se hace la luz.

-Bob, en este cuento hay una teología que es una extensión de la idea de victoria-victoria. Escribes que existe un diseño. Ese diseño que avanza hacia una mayor complejidad es nuestro destino. Aseguras que es un destino gobernado por la mano invisible de la

selección natural y la selección cultural, que favorece la victoria-victoria. Considero que esa creciente complejidad va acompañada de mayor poder y conocimiento. También creo que esa creciente complejidad equivale a una mayor bondad, ya que la bondad es un grupo de virtudes omnipresente que han desarrollado todas las culturas que han prosperado. En cualquier enfrentamiento entre un menor conocimiento, un menor poder y una menor bondad versus un mayor conocimiento, mayor poder y una mayor bondad, el vencedor generalmente es el segundo. Por supuesto existen muchos reveses y contratiempos; no obstante, el proceso produce un progreso natural, aunque discontinuo, del conocimiento, el poder y la bondad. Lo que quiero preguntarte es: ¿hacia dónde se dirige, a largo plazo, este elemento de poder, bondad y conocimiento crecientes?

Advierto el primer indicio de succionar limón en los labios de Bob por lo que me apresuro a continuar” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

La teoría del proceso. Una precisión respecto al Dios de los judíos

“-Según la tradición judeocristiana Dios posee cuatro propiedades: omnipotencia, omnisciencia, bondad y creatividad. Creo que debemos renunciar a esta última, la de Creador sobrenatural del principio de los tiempos. De todos modos, es la característica más problemática; no resuelve el problema del mal existente en el universo. Si Dios es el diseñador, y también es bueno, omnisciente y omnipotente, ¿cómo es posible que en el mundo mueran niños inocentes o haya terrorismo y crueldad? La condición de Creador también contradice el libre albedrío ¿Cómo es posible que Dios haya creado una especie dotada de esta facultad si Él es también omnipotente y omnipresente? Y además, ¿quién ha creado al Creador?

Existen respuestas ingeniosas y enrevesadas para cada uno de estos enigmas. Se supone que el tema del mal se resuelve mediante la afirmación de que los designios del Señor son inescrutables: lo que para nosotros es el mal, no lo es en lo que se refiere al designio inescrutable de Dios. El problema de conciliar el libre albedrío con las cuatro propiedades divinas es difícil de resolver. Calvino y Lutero renunciaron al libre albedrío para poner a salvo la omnipotencia de Dios. A diferencia de los fundadores del protestantismo, la

teología del *proceso* es una creación moderna que sostiene que Dios puso en marcha el universo con un impulso eterno hacia una creciente complejidad. De momento todo bien, pero el incremento de la complejidad implica libre albedrío y conciencia propia, y esto supone una importante limitación del poder divino. El Dios de la teología del proceso renuncia a la omnipotencia y la omnisciencia para permitir que los seres humanos disfruten del libre albedrío. Para evitar el tema de ¿quién ha creado al Creador?, la teología del proceso renuncia a la idea de una creación al asegurar que el proceso de incremento de la complejidad es eterno; no hubo principio ni habrá final. Así, el Dios de la teología del proceso permite el libre albedrío a expensas de la omnipotencia, la omnisciencia y la creación. La teología del proceso fracasa porque despoja a Dios de todas sus tradicionales propiedades; en mi opinión, el suyo es un Dios demasiado menor. Pero es el mejor intento que conozco de reconciliar al Creador con la omnipotencia, la omnisciencia y la bondad” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

Un Dios omnipotente, omnisciente y justo pero no creador

“Existe otra alternativa para estos dilemas: la creatividad divina se contradice tanto con las otras tres que se descarta por completo. Esta propiedad, esencial para el teísmo, es la que hace que la idea de Dios sea tan difícil de tragar para las personas de mentalidad científica. El Creador es sobrenatural, un ser inteligente y un diseñador que existe antes del comienzo de los tiempos y que no se halla sujeto a las leyes naturales. Así pues, que el misterio de la creación quede relegado a la rama de la física llamada cosmología. Y yo digo: *Adiós y buen viaje*.

Esto nos deja con la idea de un Dios que no tuvo ninguna participación en la creación pero que es omnipotente, omnisciente y justo. La pregunta fundamental es: ¿Existe tal Dios? Un Dios así no puede existir ahora porque nos encontraríamos con dos de los enigmas anteriores: ¿cómo es posible que exista el mal si hay un Dios omnipotente y justo; y cómo es posible que los seres humanos posean libre albedrío si existe un Dios omnipotente y omnisciente? Así, no existió tal Dios ni tampoco existe ahora. Pero una vez más, ¿hacia dónde se dirige, muy a largo plazo, el principio de la victoria-victoria? Hacia un Dios que no es sobrenatural, un Dios que en última instancia adquiere la omnipotencia, la

omnisciencia y la bondad a través del progreso natural del proceso de victoria-victoria. Quizá, tan sólo quizá, Dios llegue al final.

Advierto ahora indicios de aceptación mezclados con incertidumbre en el rostro de Bob pero ningún movimiento labial.

Un proceso que selecciona de forma continua para llevar hacia una mayor complejidad no tiene otro propósito que la omnisciencia, la omnipotencia y la bondad. Por supuesto, esto no se consumará durante nuestra vida, ni siquiera durante la existencia de nuestra especie. Lo mejor que podemos hacer como individuos es contribuir a favorecer este progreso. Ésta es la puerta por la que el sentido que nos trasciende podría entrar en nuestra vida. Una vida significativa es la que pasa a formar parte de algo más elevado que nosotros, y cuanto más elevado sea ese algo, más sentido tendrá nuestra existencia. Ser partícipe de un proceso que conlleva la creación de un Dios dotado de omnisciencia, omnipotencia y bondad como fin primordial, hace que nuestra vida pase a formar parte de un algo de dimensiones inabarcables” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

El problema del libre albedrío en la vida de Seligman

La cosmovisión que emana de una teoría de victoria-victoria le sirve a Seligman para fundamentar su elección de una existencia que favorece el incremento del conocimiento, la cooperación, la ayuda, la mejora de la sociedad, el progreso en todos los terrenos de la existencia.

“Usted cuenta con la posibilidad de escoger el rumbo de su vida. Puede elegir una existencia que, en mayor o menor medida, favorezca estos propósitos; o sin duda puede optar por una que no tenga ninguna relación con ellos. De hecho, puede escoger una existencia que los obstaculice reiteradamente. También puede elegir una vida que gire en torno al incremento del conocimiento: aprender, enseñar, educar a sus hijos, la ciencia, la literatura, el periodismo y otras muchas actividades. Puede optar por una existencia dedicada a desarrollar un poder creciente a través de la tecnología, la ingeniería, la construcción, los servicios sanitarios o la fabricación. O puede escoger una vida construida

en torno a una bondad creciente por medio de la ley, el mantenimiento del orden, la protección civil, la religión, la ética, la política o las organizaciones benéficas.

La vida buena consiste en obtener una felicidad auténtica empleando sus fortalezas características todos los días en los principales ámbitos. La vida significativa añade otro componente: utilizar dichas fortalezas para fomentar el desarrollo del conocimiento, el poder o la bondad. Una existencia semejante se halla cargada de sentido, y si Dios llega al final, se trata de una vida sagrada” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 329 -343).

Desde esta perspectiva, es muy interesante constatar que si el hombre lucha por conseguir llenar su vida de aspectos positivos que conduzcan a su propia felicidad y la de los demás “no considero que uno deba dedicar demasiados esfuerzos a corregir las debilidades. Me inclino por pensar que el éxito en la vida y la satisfacción emocional más profunda proceden del desarrollo y el ejercicio de las fortalezas personales” (Seligman, 2002 (19), 30).

Los amigos de Seligman, una importante contribución a su vida y su teoría

La amistad es un concepto difícil de definir porque es pluridimensional, sin embargo, es necesario tener amigos para poder desenvolverse en los avatares de la vida. Es muy posible que los amigos, lo mismo que las diferentes formas de vida, jueguen papeles diferentes. Para Seligman las personas que pueden recibir el título de amigos no están en el ámbito científico o de trabajo, sino aquellos que comparten la vida cotidiana de juego o diversión: “Nunca deja de sorprenderme el hecho de que mis mejores amigos no son otros psicólogos -a pesar de la afinidad que compartimos, del tiempo que pasamos juntos y de haber recibido la misma formación- ni otros intelectuales, sino las personas con las que juego al póquer, al bridge y al voleibol” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 66). Uno de estos amigos es Bob Miller con el que jugaba al póquer y habla sobre él en el libro *La Auténtica Felicidad* (2002): “Había jugado al póquer con Bob Miller todos los martes por la noche durante los últimos 25 años. Bob era corredor cuando se jubiló como profesor de Historia Norteamericana, se tomó un año sabático para correr alrededor del mundo. En una ocasión me contó que antes prefería perder la vista que las piernas. Me sorprendió una fría y despejada mañana de octubre de hacía dos semanas, cuando se presentó en mi casa con una

colección de raquetas de tenis y se las regaló a mis hijos. Aunque ya tenía 81 años, era un fanático del tenis, y el hecho de que se deshiciera de sus raquetas me resultó inquietante, incluso un mal presagio. Octubre era su mes preferido. Corría por los Adirondacks, nunca se perdía una carrera en Gore Mountain, y regresaba religiosamente a Philadelphia cada martes a las siete y media de la tarde en punto y luego se marchaba antes del amanecer hacía las montañas vestidas de hojas doradas y rojizas. En esta ocasión no lo consiguió. Un camión lo atropelló a primera hora de la mañana en Lancaster County, Pennsylvania, y en aquel momento yacía inconsciente en el hospital de Coastville. Llevaba tres días en coma.

-¿Nos puede dar su consentimiento para desconectar la máquina que mantiene sus constantes vitales? -me preguntó la neuróloga-. Según su abogado, usted es su mejor amigo, y no hemos conseguido localizar a ningún familiar” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 226).

También hace referencia a la historia de Dominick (no utiliza su nombre verdadero) un chaval con muchas necesidades que acaba siendo rector de universidad y que Seligman admira mucho “le he pedido consejo siempre que he tenido problemas complejos de relación en el trabajo” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 233).

Y de Bobby Nail, un jugador de bridge en el apartado La capacidad de amar y ser amado del libro *La Auténtica Felicidad* (2002): “Pensé en Bobby Nail mientras George argumentaba la importancia de la capacidad de ser amado. Hacía diez años en Wichita, Kansas, tuve la suerte de jugar al bridge durante una semana en el mismo equipo que el legendario Bobby Nail, uno de los jugadores más célebres de las primeras décadas del juego. Conocía su habilidad a través de la leyenda, por supuesto, y también había oído hablar de sus proezas como contador de cuentos. Lo que ignoraba era que Bobby tenía una grave deformidad. Probablemente midiera poco más de metro y medio, pero parecía mucho más bajo debido a un deterioro óseo progresivo, e iba casi completamente doblado a la altura de la cintura. Entre historia e historia para destornillarse de risa sobre el juego y las trampas con las cartas, me encontré sacándole virtualmente del coche y aposentándole en una silla. Era ligero como una pluma.

Lo más memorable no eran sus historias ni su habilidad para jugar al bridge (aunque ganó el certamen), sino que en realidad me sentí de maravilla ayudándolo. Tras cincuenta años

de poner en práctica el espíritu de los boy scouts -ayudando a los ciegos a cruzar la calle, dando dinero a los necesitados, abriendo la puerta a mujeres en silla de ruedas- me había acostumbrado a sus gracias mecánicas o, aún peor, al resentimiento que a veces brota de los discapacitados hacia sus bienintencionados *ayudantes*. Bobby, a través de una especie de magia, transmitía justo lo contrario, una profunda gratitud que no necesitaba verbalizar y una aceptación clara del auxilio que yo le proporcionaba. Hizo que me sintiera más grande mientras le ayudaba, y era evidente que él no se sentía inferior por depender de mí.

Mientras George hablaba, recordé que al final había hecho acopio de valentía unos meses antes para telefonar a Bobby a Houston. Cuando me preparaba para escribir este libro -y este capítulo en concreto- (se refiere al de *La Auténtica Felicidad*), quería pedir a Bobby que explicara sus técnicas destinadas a que otras personas se sintieran bien al ayudarlo, de forma que las pudieran utilizar mis lectores. Entonces me anunciaron que Bobby había muerto. Su magia se ha perdido, pero Bobby era una fuente de capacidad de ser amado, y dicha cualidad hizo que su vida, y especialmente su proceso de envejecimiento, fueran un éxito” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 255).

Desde luego, no existe un estado de eudaimonía perfecto, sólo existen pequeños instantes que jalonan la vida del ser humano, y también hay algunas cosas que causan un placer sumamente elevado que para Seligman son: “En mi caso en concreto, incluiría una perfecta rosa del té híbrida; los compases iniciales del Magnificat, de Bach; un sorbo de Riesling Trockenbeerenauslese; la última escena del primer acto de *Dunday in the Park with George*; el aroma de Shalimar; escuchar una rima perfecta; y que mi hija de dos años me agarre el índice con su pequeño puño” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 146-147).

También se pueden incluir entre estos placeres la meditación trascendental: “la meditación trascendental es la técnica que está más al alcance de los occidentales, y como alguien que la ha practicado sistemáticamente durante veinte años y se ha tornado mucho más sereno y menos ansioso, la recomiendo para alcanzar una atención eficaz” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 155).

2.3 La familia Seligman

Nadie puede dudar que la familia sea un lugar de recreación continua de la propia personalidad y un ámbito de fuertes, posiblemente, las más potentes vivencias que el ser humano puede tener. Seligman tiene siete hijos (Amanda, David, Lara, Nicole, Darryl, Carly y Jenny) -dos de su primer matrimonio-. Actualmente está casado con Mandy McCarthy (su segunda mujer).

Su primera esposa

El matrimonio puede ser fuente de los mejores momentos en la vida como también de los peores. Con respecto a su primer matrimonio parece que no guarda tantos buenos recuerdos, en sus libros hace pensar que habla de su primera mujer al decir: “Viví una vez con una mujer que me echaba la culpa de cuanto sucedía. Si la comida del restaurante era mala, si los vuelos se atrasaban, hasta sí me devolvían de la tintorería los pantalones con la raya mal marcada, siempre la culpa la tenía yo. Hasta que un día en que me había gritado porque su tinte para el cabello no le servía, le dije: “Querida, lo que pasa es que no conozco a nadie que externalicé más las cosas malas que suceden”.

La respuesta que me dio pueden imaginarla: “Sí, debo ser así, ¡pero la culpa es tuya!”. (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 72-73). En la entrevista Seligman matiza que es de Suzanne Miller de quién habla y no de su esposa.

Seligman hace referencia a su primera esposa en el libro *Indefensión Aprendida* (1975) a la hora de hablar de interferencia proactiva: “el nombre de casada de mi esposa es Kerry Seligman, pero su nombre de soltera era Kerry Mueller. A las personas que la conocieron como “Mueller” les resultó difícil aprender a llamarla “Seligman”; años después de nuestra boda, seguían equivocándose de vez en cuando. Como tendían a llamarla Kerry Mueller, esto interfería el recordar que ahora era Kerry Seligman”. (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 91).

En el capítulo Hijos y padres: los orígenes del optimismo del libro *Aprenda Optimismo* (1990), Seligman habla del divorcio de su primera mujer Kerry (sería en 1978 pues su hijo nació en 1973 y Seligman dice que entonces David tenía 5 años) y de la explicación que le

dan sobre este suceso a su hijo David: “Mi esposa y yo nos divorciamos cuando mi hijo David tenía cinco años. Explicárselo a él mediante eufemismos no parecía funcionar. Seguía preguntándome, cada fin de semana, si Kerry y yo volveríamos a casarnos. Así es que llegó el momento de hablarle claro. Le dije, sin ambages, que las personas pueden dejar de amarse y que eso puede ser el final. Con el propósito de explicárselo mejor le pregunté si había tenido alguna vez un amigo al que quisiera mucho y que luego dejara de querer. Sí, terminó reconociendo, no sin antes haber escudriñado en sus recuerdos.

Pues bien, exactamente así es como nos sentimos tu madre y yo. Ya no nos queremos, y nunca volveremos a querernos. Así que nunca volveremos a casarnos”.

Alzó los ojos hacia mí, hizo un gesto de asentimiento con la cabeza y por fin, como para quedarse con la última palabra, dio por terminada la discusión diciendo: *¡Tenéis que hacerlo!*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 169-170).

Los hijos de Seligman, una fuente inagotable de aprendizaje

“Durante el primer año de vida de mis hijos participé con ellos en juegos interactivos (por si se lo están preguntando, Amanda y David tienen 32 y 27 años respectivamente)” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 286).

En el libro *La Auténtica Felicidad* (2002) Seligman escribe: “En el momento de redactar este libro, Lara tiene doce años, Nikki diez, Darryl ocho y Carly uno. Gran parte del material de este capítulo procede de nuestra experiencia con ellos, puesto que carecemos de una base de investigación relevante sobre la emotividad positiva y los rasgos positivos en los niños pequeños. El estilo de Mandy y el mío como padres se basa de forma consciente en diversos principios de la Psicología Positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 277-278).

El contacto diario de un psicólogo investigador del comportamiento humano tiene una fuente de conocimiento fundamental en el día a día con sus hijos. Con ello, puede experimentar sus teorías, de ellos puede aprender el modo de entender el mundo a una edad determinada y de ellos puede inferir teorías que se contrastan con el modo de actuar de sus hijos. Una de las teorías más fuertemente arraigadas en la tradición conductista skinneriana

es que el castigo es totalmente ineficaz para el aprendizaje. Sin embargo, Seligman piensa que los castigos (no físicos) son muy eficaces cuando los límites de seguridad son claros: “amoneste únicamente el comportamiento reprochable” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 293). “Skinner estaba sencillamente equivocado. El castigo, vinculado a un acontecimiento indeseable o a una acción no deseada, resulta sumamente eficaz para eliminar el comportamiento no deseado” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 398) y cuenta la siguiente anécdota: “Nikki, de casi tres años, está practicando el tiro al blanco con bolas de nieve sobre Lara, y ésta hace una mueca de dolor. La reacción de Lara aún estimula más a Nikki.

-¡Deja de tirarle bolas de nieve a Lara, Nikki! -grita Mandy-. ¡Le haces daño!

Una nueva bola de nieve alcanza a Lara.

-¡Nikki!, ¡Como le tires otra bola de nieve a Lara, te meto dentro de casa!- dice Mandy.

Lara es alcanzada de nuevo por otra bola. Enseguida Mandy coge a Nikki y, sin hacer caso de sus protestas, le mete dentro de casa.

-Te he dicho que te metería dentro de casa si no dejabas de tirar bolas de nieve. Como no has dejado de hacerlo, eso es lo que ha ocurrido- le recuerda Mandy con voz suave a Nikki.

Nikki gimotea:

-¡No lo haré más! ¡No tiraré más! ¡No más bolas!” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 399-400).

También describe anécdotas sobre su hija Amanda, como la siguiente: “Cuando mi hija Amanda tenía ocho meses la llevé conmigo a un bar, donde me reuní con siete de mis estudiantes para tomar una pizza y una cerveza. Sentada en su silla alta, permaneció dormida durante casi toda la comida, pero se despertó a la hora del postre. Yo estaba hablando sobre la importancia de la vinculación cuando me interrumpió al golpear la mesa con las manos. Para ilustrar mi explicación, como respuesta golpeé mi copa. Su rostro se iluminó, y golpeó de nuevo la mesa. Mis estudiantes respondieron golpeando sus platos y vasos. Amanda volvió a golpear. Todos le respondimos. Continuamos así durante unos diez minutos. Los demás clientes se debieron de asombrar al ver a un bebé, riendo alborozado, controlando las acciones de ocho adultos” (Seligman, 1995 (13), 386).

Su segunda esposa Mandy McCarthy

En el libro *La Auténtica Felicidad*, escrito en el 2002, la dedicatoria está destinada a su esposa Mandy “Este libro está dedicado a mi esposa, Mandy McCarthy Seligman, cuyo amor ha conseguido que la segunda parte de mi vida sea mucho más feliz y grata de lo que jamás llegué a imaginar” (Seligman, 2002 (19), 7); después en el apartado “Agradecimientos” finaliza con su familia: “Y sobre todo, por convertir el año que invertí en la redacción de este libro en el mejor de mi vida, gracias a mi esposa, Mandy, y a mis seis hijos: Amanda, David, Lara, Nikki, Darryl y la pequeña Carly” (Seligman, 2002 (19), 355).

En “Reconocimientos” continúa hablando de su segunda esposa Mandy McCarthy, “la madre de Lara, mi esposa. Su amor, su perspicacia intelectual y su respaldo indesmayable permitieron que este libro se convirtiera en realidad el 24 de enero de 1990” (Seligman, 1990 (3), 370). Mi esposa, *Mandy McCarthy Seligman*, me animó, venciendo la inercia de sentir “que ya lo había escrito todo”, a hacer este libro, el último de la trilogía. Leyó todos los capítulos a medida que los escribía y, con la contundencia de un lápiz rojo, me los comentó abiertamente. El capítulo 14 le debe más a ella que a mí. Mandy es un rayo de sol en los días más sombríos, y su amor y optimismo impregnan todas las páginas de esta obra.

La relación y colaboración con su segunda esposa

“Mandy y yo empezamos a dormir con nuestros bebés poco después de que naciera Lara, nuestra hija mayor. Mandy daba de mamar a Lara y era mucho más práctico dejarla en la cama con nosotros, aparte de que dormíamos mejor. La primera vez que Mandy me lo sugirió, me quedé horrorizado: *Acabo de ver una película -protesté- en la que una vaca se daba la vuelta dormida y aplastaba al ternero ¿y qué pasaría con nuestra vida amorosa?* Pero, como ha ocurrido con la mayoría de nuestras iniciativas relacionadas con la crianza de los hijos -Mandy quería cuatro hijos y yo ninguno, por lo que llegamos a un compromiso sobre la postura más sabia: cuatro-, Mandy se salió con la suya. Esta decisión con respecto al dormir ha funcionado tan bien que la hemos empleado cada vez más con cada bebé, y Carly sigue durmiendo con nosotros ahora que se acerca su primer cumpleaños”... “creemos en la creación de fuertes vínculos de amor -apego seguro- entre

el recién nacido y ambos progenitores. Cuando el bebé despierta siempre junto a sus padres, el temor al abandono disminuye y crece la sensación de seguridad” (Seligman, 2002 (19), 283).

Cuando Seligman decide presentarse a las elecciones para presidente de la APA para 1998 lo hace con el apoyo de su (segunda) mujer (Mandy) que opina: “mi única condición para que Marty se presente a presidente es que compremos una autocaravana y vayamos y vayamos con él allá donde vaya. Escolarizaremos a los niños en casa y estructuraremos su educación en torno a los lugares que visitemos” (Seligman, 2002 (19), 46).

“Puesto que realizamos las actividades escolares de los niños en casa, podemos adaptar nuestro plan de estudios a las fortalezas características de cada uno de ellos. Debo añadir que no hacemos proselitismo con este hecho; colaboro con numerosos colegios públicos y privados y respeto enormemente el trabajo que realizan los profesores. Escolarizamos a nuestros hijos en nuestro hogar porque: a) viajamos mucho y podemos planificar la educación de los niños adaptándola a nuestros viajes; b) los dos somos dedicados profesores y, c) no deseábamos entregar a unos desconocidos la dicha de ver crecer a nuestros hijos. Expresados estos aspectos, quiero ofrecer un ejemplo ilustrativo de la planificación de las actividades familiares de modo que puedan emplearse las fortalezas características de cada uno de los niños con una asignatura del plan de estudios anual.

Los hijos de Seligman

Seligman dedica el libro *Niños Optimistas* (1995) a sus cinco hijos (después vendrían dos más):

“A los cinco niños Seligman:

Primero, a Darryl Zachary Seligman, nacido en 1993,

A Nicole Dana Seligman, nacida en 1991,

A Lara Catrina Seligman, nacida en 1989,

A David Alexander Lavie Seligman, nacido en 1973,

A Amanda Irene Seligman, nacida en 1969”.

Mandy decidió que este año enseñaría Geología. A todos los niños les gustan las rocas, y la geología es un excelente camino para llegar a la química, la paleontología y la economía. Cada niño tiene una inclinación especial, de modo que es posible asignar a cada uno de ellos una tarea específica orientada a desarrollar sus fortalezas. Nikki, con su inteligencia social y aprecio de la belleza, se ocupa de las gemas y piedras preciosas. Su tema especial se centra en cómo los minerales han aportado belleza a la vestimenta y la vida social. Lara, a partir de la fortaleza de la ecuanimidad, se propone estudiar los monopolios petrolíferos. Darryl ya ha comenzado su colección de minerales y ha convencido a nuestro fontanero - que también es mineralogista aficionado- para que le lleve en sus salidas de campo. Ha recogido un gran número de muestras, y su persistencia y diligencia predominan en sus paseos.

En cierta ocasión Steve, cansado después de pasar varias horas recogiendo piedras, le pidió a Darryl que subiese al coche. Darryl, sudado y sucio sobre un enorme montón de piedras de una obra, le grito: los mineralogistas no descansan” (Seligman, 2002 (19), 322-323).

La hija mayor, Amanda Seligman

Amanda Seligman, mi hija mayor, hizo juiciosos comentarios al borrador del manuscrito, robando tiempo a su tesis sobre la historia social en la Northwestern University. David Seligman, que actualmente está acabando su tesis sobre la equidad en el Swarthmore College, me sorprendió al decidir hacerse psicólogo a mitad de su proyecto. Mis tres hijos pequeños, Lara, Nikki y Darryl, han sido la inspiración de este libro. Mientras se escribía esta obra, Lara aprendía a leer y a contar, y Nikki revelaba una sorprendente capacidad de relación social; por su parte, Darryl nació cuando se iniciaba el proyecto, y en este momento está gritando detrás de mí mientras redacto estas palabras finales. Es a ellos - cada uno un mundo, pleno de capacidades por desarrollar- a quienes dedico este libro” (Seligman, 1995 (13), 27). “Martin Seligman Wynnewood, Pennsylvania 3 de abril de 1995” (Seligman, 1995 (13), 27).

Seligman cuenta diversas anécdotas sobre su vida familiar a lo largo del libro *Niños Optimistas* (1995), especialmente en el capítulo 14 (Seligman, 1995 (13), 381) y lo justifica de la siguiente manera: “este libro es distinto de casi todos los demás libros sobre

la educación de los hijos. Y ello, porque tiene un fundamento mucho más sólido. Los trece capítulos de consejos hasta aquí que hemos dado se basan en cuidadosos estudios realizados con una amplia muestra de niños” (Seligman, 1995 (13), 382). “Sin embargo, en lo que se refiere a los niños más pequeños no hemos encontrado evidencias basadas en investigaciones con grupos de control, estudios prospectivos, ni seguimientos a largo plazo. Así, el contenido de este capítulo es más teórico, más especulativo y más esquemático que lo anterior. La proporción de *sabiduría* paterna y de *intuición* clínica aumenta, pues, de manera paralela, y la mayoría de los ejemplos proceden de mi propia familia. No obstante nos parece que podemos aportar un texto coherente” (Seligman, 1995 (13), 383).

David Alexander Lavie Seligman

David es el primer hijo de Seligman de su primer matrimonio. Nació en 1973. Con 12 años empieza a ayudar a Seligman en algunas de sus investigaciones.

En 1985 su hijo David le ayuda en la recogida de información de los tanteos de los partidos para estudiar la pauta explicativa y la relación entre béisbol-mejores resultados-optimismo aunque después utilizaron los estadísticos de Elías (almanaques de estadísticas del béisbol) porque eran mejores (Seligman, 1990 (3), 212).

También viaja a West Point con su hijo David, de catorce años, el dos de julio de 1987 cuya función consistirá en distribuir los cuestionarios (Seligman, 1990 (3), 204).

Al final David decide hacerse psicólogo (Seligman, 1995 (13), 27).

En el apartado de agradecimientos del Manual *Character Strengths and Virtues*, publicado en el año 2004 aparece David Seligman por la contribución en el proyecto (Seligman, 2004 (20), vi).

Lara Catrina Seligman

En el libro *Aprenda optimismo* (1990), Seligman hace referencia a su hija Lara Catrina Seligman (nacida en 1989) quién entonces tiene un año de edad y a quien le dedica su

libro: “En los últimos dos meses han variado los temores que me acosan alrededor de las cuatro de la madrugada. En realidad, es algo que ha sucedido toda mi vida. Tengo otra hija, Lara Catrina Seligman. Es hermosa. En el momento en que golpeo las teclas de mi máquina escribiendo estas líneas, ella está en brazos de su madre, tomando el pecho, y de vez en cuando se detiene, me observa con ojos penetrantes (ojos de un azul profundo, en medio de un asombroso blanco casi celeste) y me sonríe. Sonreír es la última monería que ha aprendido. Una sonrisa que le abarca toda la carita. Pienso en aquel ballenato que pude ver el invierno pasado en Hawái, en la costa de Kona, en la Isla Grande, tan feliz sólo por sentirse vivo, dando cabriolas de alegría bajo la celosa vigilancia de sus mayores. La sonrisa de Lara es arrolladora y vuelve a mí a las cuatro de la mañana.

¿Qué le reserva el futuro? ¿Cómo será cuando sea mayor? Acaba de nacer toda una nueva generación. Acaba de informar *The New York Times* que las mujeres estadounidenses recién casadas tienen casi dos veces más de probabilidades de desear ser madres que hace diez años. Esta nueva generación es nuestra afirmación del futuro. Pero será una generación en peligro, los habituales peligros atómicos, políticos y ecológicos, pero también un peligro espiritual y psicológico.

Sin embargo, es un peligro que puede tener cura, y el optimismo aprendido puede tener su papel en esa cura” (Seligman, 1990 (3), 349-350).

La observación de los hijos una fuente de aprendizaje

Cuando la vida nos presenta nuevas experiencias es posible que reaccionemos ante ellas con temor ya que en nuestra infancia no tenemos capacidad para integrarlas de una manera adecuada. Son los padres los encargados de otorgarnos estos mecanismos para que nuestras experiencias tengan cierto grado de control. En el ejemplo que presenta Seligman, muestra cómo su esposa utilizó dos mecanismos de control frente a una situación nueva: la gradación y el control.

Seligman para explicar algunas de sus teorías pone ejemplos de su vida cotidiana como en el capítulo 14 del libro de *Niños Optimistas* (1995): “Un tórrido sábado en Philadelphia, en que la temperatura en el jardín trasero de casa alcanzaba casi los cuarenta grados, saqué la

manguera y puse en marcha el aspersor. Enseguida acudió mi esposa, Mandy, junto con nuestros tres hijos pequeños. Lara, de cinco años, y Nikki, de tres, se quitaron la ropa y, chillando con deleite, se apresuraron a meterse bajo el arco de agua fría. Darryl, que sólo tenía once meses, fue gateando hacia toda aquella diversión y se sentó sobre sus pañales justo en el borde de la zona a la que alcanzaba el agua.

Cuando la primera ráfaga de agua le salpicó, pareció asustado. Veinte segundos después, cuando llegó la segunda ráfaga, pareció aturdido. Con la tercera empezó a gimotear, y con la cuarta, a llorar. Hay que decir que Darryl es curioso y decidido, de modo que su angustia hizo actuar inmediatamente a Mandy. Primero, redujo la presión del agua.

¡ZaaaAAASSS!, empezó a canturrearle Mandy al oído, acurrucándose tras él, y aumentando el volumen según se aproximaba la siguiente ráfaga de agua. Darryl dejó de llorar. *¡ZaaaAAASSS!*, volvió a murmurar con la siguiente ráfaga. Poco después Darryl sonreía. Cuando Darryl recuperó su habitual buen humor, Mandy le levantó y, sin dejar de murmurarle aquel sonido, le hizo rozar con los dedos el borde de la ráfaga. La vez siguiente fue él mismo quien acercó la mano para tocarlo, y cuando el agua le mojó la mano sonrió. Luego puso ambas manos sobre el agua, riendo mientras trataba de apresarla. A continuación caminó para ponerse directamente en la trayectoria del chorro, uniéndose a sus hermanas, chillando, retozando y empapándose, en un alborozo que acabó con Darryl, exultante, haciendo girar el aspersor en el aire.

Mandy estaba sentando los cimientos de un optimismo duradero en Darryl. Pero la manera de hacer esto con los bebés y los niños en edad preescolar es muy diferente de las técnicas utilizadas en el Programa de Prevención de Pennsylvania. La razón es evidente: los niños muy pequeños todavía no dominan las técnicas cognitivas necesarias para reconocer y cuestionar sus propios sentimientos” (Seligman, 1995 (13), 382-383). “Cuando Mandy fue incrementando poco a poco la exposición de Darryl al aspersor, estaba permitiendo que este ejerciera cierto control sobre el grado en que el aspersor le mojaba. Al hacer que la llegada de la ráfaga resultara predecible por el *¡ZaaaAAASSS!*, eliminaba su incapacidad y le permitía ejercer el control aproximándose al agua o alejándose de ella. Varias veces al día surgen parecidas oportunidades para los padres de incrementar el dominio y evitar la

incapacidad de los niños más pequeños. Para aprovecharlas, hay que utilizar dos estrategias globales: la gradación y las opciones” (Seligman, 1995 (13), 387).

El dominio, la positividad y el estilo explicativo en sus hijos

En el apartado *Dominio* (Seligman, 1995 (13), 383-393), del capítulo 14 cuenta las siguientes anécdotas:

“Nikki tenía diez meses cuando empezó a sentir una fascinación especial por una caja octogonal. En cada lado aparecía un animal diferente, y cuando colocaba uno de ellos hacia arriba -por ejemplo, el que tenía dibujado un perro- y apretaba, se oía una voz que decía: *¡Has encontrado al perro!* Esta posibilidad de controlar lo que iba a decir la voz fascinaba a Nikki. ¿Cómo sabía que su acción de apretar el dibujo del perro controlaba lo que decía la voz? Para ello utilizaba dos informaciones. En primer lugar, la probabilidad de que sonara la voz cada vez que ella apretaba el dibujo del perro (que era elevada, pero no cierta, ya que el juguete requería apretar de una determinada manera). La segunda información es fundamental, pero es fácil pasarla por alto. ¿Qué habría ocurrido si Nikki no hubiera apretado el dibujo del perro?: nada. Desde el momento en que la probabilidad del *¡Has encontrado al perro!* era mayor si Nikki apretaba que si no lo hacía, Nikki controlaba la voz. Pero si el *¡Has encontrado al perro!* hubiera sonado igualmente aunque ella no hubiera apretado el dibujo, Nikki habría llegado a la conclusión de que no tenía ningún control sobre la voz.

Esta idea me vino a la cabeza cuando el juguete se estropeó, y, de vez en cuando, sonaba en plena noche el *¡Has encontrado al perro!*, despertándonos a todos. Desde ese momento resultaba igualmente probable que sonara tanto si Nikki apretaba el dibujo como si no hacía nada. La voz se había hecho incontrolable, se había desvinculado de lo que hiciera o dejara de hacer Nikki, y ella perdió todo su interés por la caja” (Seligman, 1995 (13), 383-384).

También cuenta que cuando es elegido presidente de la APA, para desempeñar su cargo en el año 1998, descubre su misión gracias a su hija Nikki de cinco años. Y lo cuenta de la siguiente manera: “mientras desbrozaba el jardín junto con mi hija de cinco años, Nikki.

Debo confesar que aunque he escrito un libro y muchos artículos sobre los niños, no se me dan demasiado bien. Soy una persona orientada hacia objetivos y un tanto obsesionado por el tiempo, y cuando desbrozo el jardín, desbrozo el jardín. Sin embargo, Nikki iba lanzando hierbajos al aire y cantaba y bailaba. Como me estaba distrayendo, le grité y ella se marchó. Volvió al cabo de unos minutos y dijo:

-Papá, quiero hablar contigo.

-¿Sí, Nikki?

-Papá, ¿te acuerdas de antes de que cumpliera cinco años? desde los tres a los cinco años era una llorona. Lloraba todos los días. El día que cumplí cinco años, decidí que no lloraría más. Es lo más difícil que he hecho en mi vida. Y si yo puedo dejar de lloriquear, tú puedes dejar de ser un cascarrabias.

Aquello fue una revelación para mí. Nikki había dado en el clavo con respecto a mi propia vida. Era un cascarrabias. Había pasado cincuenta años soportando un clima más bien grisáceo en mi alma y los últimos diez como un nimbo en un hogar en el que brillaba la luz del sol. Probablemente toda la suerte que había tenido no se debía al hecho de ser cascarrabias, sino que la había tenido a pesar de ello. En aquel instante decidí cambiar.

Había algo todavía más importante: advertí que educar a Nikki no consistía en corregir sus defectos. Lo podía hacer ella sola. Mi objetivo, por el contrario, sería desarrollar aquella fortaleza precoz que había mostrado, que yo llamo examinar el alma, aunque la denominación formal sea *inteligencia social*, y ayudarla a modelar su vida en torno a ella” (Seligman, 2002 (19), 49). “Nikki había encontrado lo que sería mi misión y este libro es mi intento de explicarla” (Seligman, 2002 (19), 50).

También cuenta otra anécdota de su hija cuando esta tiene diez años: “El otro día hablé con Nikki de la clonación. Ahora tiene diez años y está aprendiendo sobre este tema en las clases de biología de Mandy. Le dije: *Aquí tenemos una receta de ciencia-ficción para la inmortalidad Nikki. Imagina que te quitaras unas cuantas células y clonaras a otra Nikki. Que luego guardaras a ese clon de Nikki viva en un armario hasta que fuera mayor. Imagina también que la ciencia cerebral alcanzara un punto en que se pudiera grabar todo el contenido de tu cerebro, el estado de todas tus células cerebrales. Cuando tuvieras*

casi cien años, podrías descargar el contenido de tu cerebro en el clon de Nikki, y Nikki viviría otros cien años más. Si hicieras esto durante un siglo, vivirías eternamente.

Para mi sorpresa, Nikki se quedó abatida. Con la mirada baja y al borde de las lágrimas, dijo con un nudo en la Garganta: *No sería yo. Yo soy única*” (Seligman, 2002 (19), 50).

Otro ejemplo de Dominio también se refiere a su niñita Nikki: “A los tres años, a Nikki le gustaba un juego de formas y colores. Una funda de goma colocada sobre el teclado le permitía escoger las formas y colores con las que, a continuación, el ratón Mickey hacía juegos malabares. El solo hecho de utilizar el ratón (nos referimos ahora al del ordenador) constituye un ejercicio de dominio para los niños de dos o tres años. A Lara, de cinco años, le gustaba otro juego, que se caracterizaba por poseer una excelente gradación: empezaba con rompecabezas mecánicos que podía resolver muy fácilmente, y que le proporcionaban la intuición que le permitía construir rompecabezas cada vez más difíciles. Darryl prefería un juego en el que -utilizando un segundo teclado, más barato- al golpear con fuerza cualquier tecla aparecía una forma y, a la vez, se producía un sonido. También existe una versión interactiva de Barrio Sésamo, que les gusta mucho tanto a Lara como a Nikki” (Seligman, 1995 (13), 390).

Como la escuela de la vida junto a los hijos es tremendamente rica, Seligman intenta documentarse mediante algunas publicaciones al respecto. Así él lee con frecuencia algunas revistas sobre el tema: “Para estar al día de las experiencias de los padres más familiarizados con este tema, una vez a la semana leo el grupo de noticias *misc.kids.Computers* en Internet” (Seligman, 1995 (13), 390).

En la educación de los niños no sólo intervienen los padres y las personas adultas. Una de las formas más fuertes de educación proviene de los mismos hermanos o compañeros de juegos o de estudios, Así, en la interacción se modulan las formas de los demás y aparece el “Dominio”: “Cuando, los domingos por la mañana, hacemos buñuelos en casa, formamos una cadena de montaje: Lara hace la mezcla, midiendo las cucharadas de harina y azúcar; Darryl la bate; Nikki pone la fruta; Mandy pone los buñuelos en la freidora... y papá se los come” (Seligman, 1995 (13), 391).

“Los niños de dos años pueden cultivar alimentos con nosotros en un rincón del jardín, y luego recogerlos” (Seligman, 1995 (13), 391). “Si vivimos en un entorno urbano, ir a

comprar la comida a un supermercado también favorece el dominio. Nosotros vamos a uno de esos que disponen de carritos en miniatura para los niños, que Lara y Nikki pueden hacer rodar por los pasillos. Dejamos que cada uno elija tres cosas. Nikki coge los arándanos, las fresas y el zumo de manzana; Lara coge el queso, las galletas para el perro y el pan. En la caja, papá pasa primero, y luego Lara y Nikki vacían sus carritos. Cada uno paga lo suyo, y después se encargan de colocar sus bolsas en el coche.

Es inevitable que los padres pongan límites a las opciones que dan a sus hijos, y dichos límites constituyen una parte importante de las propias opciones. Personalmente, no soy partidario de lo que se ha dado en llamar *permisividad*. Despreocuparse acerca de lo que permitimos a nuestros hijos les convertirá en niños *mimados* y empobrecerá su percepción del mundo real. Soy partidario de dar a los niños opciones y control, pero eso no significa que, si tenemos que irnos a trabajar y nuestro hijo de tres años ha cogido una rabieta por el color de sus calcetines, debemos ceder y llegar tarde al trabajo” (Seligman, 1995 (13), 392). “No debemos hacernos demasiadas ilusiones con la combinación de los colores, pero el nivel extra de dominio que adquirirá con ello merece la pena” (Seligman, 1995 (13), 392).

Seligman también descubrió en la relación con sus hijos que hay que proporcionar señales claras de dominio, de lo contrario, los niños tienen actitudes negativas hacia esa nueva situación. Seligman lo descubrió en su propia familia. “Cuando Amanda tenía alrededor de un año, empezamos a ponerle canguros cuando salíamos por la noche. Cuando llegó la canguro, le presentábamos una a otra y esperábamos hasta que Amanda estuviera absorta en sus juegos. Es decir eludimos el problema y nos escabullimos. Éramos novatos en eso de ser padres, y tratábamos de evitar los llantos y las protestas que sabíamos que iban a tener lugar. Pero no funcionó. No solo perdimos a la canguro, sino que observamos que la personalidad de Amanda cambiaba y pasaba de ser apacible a ser quejumbrosa. Precisamente en aquella época estaba haciendo los experimentos sobre las señales de seguridad, y me di cuenta que estábamos violando el principio básico al no advertir a Amanda de que estábamos a punto de marcharnos. La vez siguiente, celebramos, una pequeña ceremonia cuando estábamos a punto de salir, abrazándola, cantando *¡Hasta luego...! ¡Adiós...! ¡Auf Wiedersehen..!*, haciendo que nos acompañara hasta el coche junto

con la canguro, explicando que volveríamos dentro de tres horas, y diciendo adiós con la mano. Amanda entendió todo esto lo suficiente como para protestar, pero nos fuimos de todas formas, y las noches siguientes nos atuvimos al mismo ritual. Pronto Amanda recuperó su tranquila personalidad, que ha conservado desde entonces” (Seligman, 1995 (13), 401-402).

Uno de los momentos más importantes en la vida de los niños es cuando tienen que irse a la cama y dormir lejos de sus padres: “En casa solemos emplear este valioso tiempo en *las pepitas de oro a la hora de acostarse*, una revisión de las cosas buenas y malas que han ocurrido durante el día. Utilizamos este juego para configurar una proporción mental positiva que -esperamos- Lara y Nikki internalizarán a medida que crezcan:

La luz está apagada, y Mandy, Lara y Nikki están abrazadas.

Mandy: ¿Qué te ha gustado de lo que has hecho hoy, Lara, cariño?

Lara: Me ha gustado jugar, y me ha gustado ir al parque con Leah y Andrea. Me ha gustado comer galletas en mi casita de juguete. Me ha gustado ir a la piscina y bucear con papá. Me ha gustado ir a almorzar y coger mi propio plato.

Nikki: Me ha gustado comer fresas de chocolate.

Lara: Me ha gustado hacer el tonto con Darryl en el garaje. Me ha gustado quitarme el vestido quedarme solo en braguitas.

Nikki: A mí también.

Lara: Me ha gustado leer palabras. Me ha gustado ver a la gente remando en el río y patinando por la acera. Me ha gustado ir al cine con papá y pagar.

Mandy: ¿Y qué más?

Lara: Me ha gustado jugar al cucú con Darryl a la hora de cenar. Me ha gustado jugar a las sirenas con Nikki en la bañera. Me ha gustado jugar en el ordenador con papá. Me ha gustado ver los dibujos animados.

Nikki: A mí también me han gustado los dibujos animados.

Mandy: ¿Ha pasado algo malo hoy?

Lara: Darryl me ha mordido en el trasero.

Mandy: Sí, eso duele.

Lara: ¡Mucho!

Mandy: Bueno, es solo un bebé. Tendremos que empezar a enseñarle a no morder. Empezaremos mañana. ¿De acuerdo?

Lara: De acuerdo. No me ha gustado que el conejito de Leah se haya muerto, y no me ha gustado lo que me ha explicado Nikki de que a Ready (nuestro perro) lo han matado para comérselo.

Mandy: No, eso sería una brutalidad.

Lara: Horrible.

Mandy: A mí tampoco me ha gustado esa historia, pero eres demasiado pequeña para entenderlo. Se lo ha inventado. Es triste que el conejito haya muerto, pero era muy viejo y estaba enfermo. Quizá el papá de Leah le compre uno nuevo.

Lara: Quizá.

Mandy: Pues parece que has tenido un día muy bueno.

Lara: ¿Cuántas cosas buenas hay, mamá?

Mandy (calculando): Pues creo que quince.

Lara: ¿Y cuántas cosas malas?

Mandy: ¿Dos?

Lara: ¡Quince cosas buenas en un día! ¿Qué haremos mañana?

Nikki, de casi tres años, necesita aún un guía; pero Lara, de cinco, normalmente tiene una cascada de buenos acontecimientos lista para explicar. Los últimos pensamientos que tiene un niño antes de quedarse dormido son ricos en imágenes visuales, y constituyen el material en torno al cual se configurarán sus sueños” (Seligman, 1995 (13), 403-404).

Estilo explicativo en los hijos de Seligman

Cuando Seligman habla del estilo explicativo en el capítulo 14 de *Niños Optimistas* (1995), comenta: “a la edad de dos años, los niños empiezan a verbalizar explicaciones causales (Nikki recién cumplidos los dos años, gritaba: *¡Lara mala conmigo!*; y delante del ordenador, gimoteando y dirigiéndose a papá: *¡No puedo!*” (Seligman, 1995 (13), 405). “Hace unos días, Nikki me dijo que *El príncipe quería casarse con Belle, y no con la Bella durmiente, porque Belle llevaba un vestido azul*. Cuando le pregunté por qué fruncía el ceño, me dijo: *Porque necesito algo de comer*. En cierta manera, un estilo -una predisposición constante hacia determinado tipo de explicaciones- se forma a partir de esta mezcla de diferentes causas, y las explicaciones se vuelven típicamente pesimistas u optimistas. Los investigadores todavía tienen que precisar cuándo empieza a existir un estilo, pero personalmente creo que la base del estilo es innata y que este se consolida en la edad preescolar” (Seligman, 1995 (13), 405).

Para Seligman la aplicación de sus teorías en el ámbito familiar es un hecho: “Mandy y yo utilizamos esta extraordinaria capacidad mimética para enseñar los fundamentos de un estilo optimista a nuestros hijos. Cuando Nikki está contrariada, externaliza la situación usando a Flopsy, la conejita protagonista de sus cuentos: hacemos que Flopsy dé las explicaciones optimistas.

Hace unos meses, Lara empezó a asistir a clases de ballet. Nikki pasó una mala temporada, ya que también quería ir a bailar, pero aún era demasiado pequeña. Ella no lo veía así: lo único que entendía era que no podía ir. Ser *demasiado pequeño* es una explicación transitoria, puesto que los niños crecen. Así que le contamos el siguiente relato sobre Flopsy, que le sirvió de gran consuelo:

Flopsy se despertó muy pronto aquella mañana. Brillaba el sol, y saltó de la cama para mirar por la ventana. De repente recordó qué día era: jueves. Los jueves su hermana mayor tenía que ir a clase de ballet, y ella tenía que esperarla fuera. Flopsy también tenía muchas ganas de bailar. ¡Parecía tan divertido!, ¡Y las conejitas estaban tan guapas!

-Hoy hay un recital -dijo mamá-. Vamos a ver qué ropa nos ponemos.

Flopsy y su hermana mayor iban a llevar un tutú muy especial. Flopsy encontró uno azul, su color favorito.

Cuando fueron a la escuela, todas las conejitas se habían puesto sus mejores galas. Mamá y Flopsy se sentaron y contemplaron a la hermana mayor saltando y girando en el escenario. Era más de lo que Flopsy podía aguantar. Empezó a llorar y a llorar, hasta que finalmente salió corriendo.

Mamá salió detrás de Flopsy, se acercó a ella, la abrazó, la besó y le secó las lágrimas.

-Sé que es difícil, Flopsy. Tú también quieres ser una bailarina, ¿verdad?

Flopsy asintió con la cabeza.

-¿Por qué yo no puedo, mamá?

-Porque todavía eres pequeña, Flopsy. Para poder ir a clases de ballet has de tener cuatro años, y solo tienes dos y medio- dijo mamá.

Flopsy empezó a llorar de nuevo.

-¡Ya sé!- dijo mamá-. Te voy a comprar unas zapatillas de ballet azules, y podrás practicar con tu hermana después de las clases. Si la señorita Alice ve cuánto has crecido y lo bien que bailas, quizá te deje ir a clase de ballet en septiembre, aunque solo tengas tres años. Eso no es esperar mucho tiempo, ¿verdad?

Flopsy pensó que era una gran idea. La señorita Alice estuvo de acuerdo, y Flopsy se sintió mucho mejor” (Seligman, 1995 (13), 406-407).

Seligman transmite muchas otras experiencias con sus hijos que fueron marcando los ritmos y los tiempos al matrimonio Seligman y la investigación que llevaría a cabo en el futuro.

“Los arqueólogos no descansan, dice jadeando Darryl mientras saca otro pedazo de lava del tamaño de una pelota de baloncesto de un pozo en el que está metido hasta la cintura. Lleva más de cuatro horas bajo el sol mexicano extrayendo una roca tras otra de la arena. Parece excesivo para un niño de seis años, y Mandy insiste en decirle que se ponga a la sombra. La mañana empezó con una joven profesora de Arqueología que durante el desayuno nos habló acerca de una excavación en Williamsburg en la que había participado.

Al cabo de unos minutos, después de que lo embadurnaran de protector solar y le enfundaran una camisa de manga larga, unos pantalones y un sombrero, Darryl salió al exterior armado sólo con una pala. A cavar.

Acabo de volver del almuerzo y me quedo consternado al ver la bien cuidada playa del hotel salpicada de grupos de rocas y marcada por tres profundos pozos. Darryl, todas esas rocas no volverán a caber en los agujeros, le regaño.

Papá, qué pesimista eres -responde Darryl-. Pensaba que habías escrito *Niños Optimistas*. No debe ser un libro muy bueno” (Seligman, 2002 (19), 277).

“Son las tres de la mañana, hora de Berlín, pero sólo las nueve de la noche para los viajeros con jet-lag. Estamos acostados, intentando dormir sabiendo que tenemos todo un día por delante y que amanecerá en apenas cuatro horas. Carly, que tiene cinco meses, se despierta y empieza a revolverse. No se tranquiliza con el amamantamiento y ni Mandy ni yo sabemos qué hacer para calmar a la niña que llora.

-Te toca querido- me susurra al oído, aunque finja dormir. Me incorporo medio dormido. Mandy cae rendida. Carly no deja de llorar. Mi turno ¿qué puedo hacer? Me desespero después de intentar en vano con los arrullos, frotarle la espalda y hacerle cosquillas en los pies. Cantar, Sí, le cantaré. Tengo una voz terrible, tan mala que me echaron del coro de octavo curso de Albany Academy, pese a que les faltaba gente. Desde entonces no he cantado delante de nadie. Pero en realidad me encanta cantar, aunque no lo haga demasiado bien.

-*Gutten avenid, gutten Nacht, mit Rosen dedacht*- empiezo a cantarle suavemente a Carly la nana de Brahms. Se sobresalta visiblemente, me mira boquiabierta y deja de llorar por un momento. Animado sigo cantando. Al oír *Morgen, so Gott Hill...*, Carly despliega una amplia sonrisa. Canto más alto y me pongo a gesticular como Signor Bartolo. Para que luego hablen mal del refuerzo. Carly se ríe. Esto se prolonga unos cinco minutos. Me duele la garganta y paro para recobrar el aliento. Carly gimotea y empieza a berrear de nuevo.

He visto con mis ojos la llegada del Señor, está pisando las uvas... “Al instante, Carly deja de llorar y me sonrío. Al cabo de tres cuartos de hora estoy afónico y he agotado el repertorio de canciones, pero Carly se ha quedado dormida sin volver a llorar. Ha sido una

experiencia formativa para mí y para ella. Me doy cuenta de que yo, y no sólo Mandy, puedo complacer profundamente a nuestro bebé. Carly, que ya está encantada con su mamá, parece empezar a estarlo con su papá.

Ahora transcurridos varios meses, cuando Carly llora o está inquieta, casi siempre consigo tranquilizarla cantando. Por lo menos una vez al día me reclaman para que lo haga y dejo encantado lo que estoy haciendo para cantar para ella” (Seligman, 2002 (19), 285).

“La cuarta palabra de Carly después de *Aabuuu* -que significa dame de comer-, *mamá*, *papá*, fue *bueno*. De momento con doce meses, todavía no ha dicho *no*. Esto nos sorprende ya que la familia de palabras negativas -*no*, *mal*, *puaj*- aparecen mucho antes que las palabras afirmativas -*sí*, *bueno*, *mmm*-. Una posible causa es nuestro racionamiento consciente de las primeras. *No* es un término muy importante en la vida de un niño, ya que indica límites y peligros. Pero creo que se emplea de forma excesiva en perjuicio del niño” (Seligman, 2002 (19), 289).

También hace referencia al tema de la rivalidad entre hermanos, cuando han tenido un hijo le han permitido al hijo mayor implicarse en las tareas para que no surgieran los celos (Seligman, 2002 (19), 295). También hace referencia a la importancia de repartirse las tareas: “A Nikki, amable y cuidadora, le tocan los animales: alimenta y cepilla a Barney y Rosie, nuestros dos perros pastores, y también les da vitaminas; además, saca a Abe, la tortuga rusa a dar un paseo y le limpia la jaula.

Lara perfeccionista y diligente, hace las camas y se enorgullece de que le queden tan bien como las de los hospitales. Darryl lava los platos, tarea que su humor y alegría convierten en una divertida misión al rociar todas las superficies con agua y lanzar los restos al aire hasta el cubo de la basura” (Seligman, 2002 (19), 298).

“A Lara, por ejemplo, siempre le ha preocupado la ecuanimidad, y nos alborotamos bastante la primera vez que compartió de forma espontánea sus blocs con Nikki. Tras leer la última y brillante obra de Anthony Lukas, *Big Trouble* -un libro absorbente sobre el brutal asesinato del ex gobernador de Idaho a finales del siglo pasado-, y contarle la historia a Mandy durante la cena, advertí que Lara estaba muy interesada en las premisas morales del socialismo. Así, se sucedieron largas conversaciones con nuestra hija de siete

años sobre el comunismo y el capitalismo, los monopolios y la legislación antimonopolio (¿Y si te quitáramos todos los juguetes, menos uno, y se los diéramos a los niños que no tienen ninguno?).

Nikki siempre ha mostrado mucha amabilidad y paciencia. Como ya he mencionado, le había enseñado al pequeño Darryl los colores y las letras, y a veces nos lo encontrábamos trabajando en ello bien entrada la noche. Darryl, como saben desde el comienzo de este capítulo, es persistente y aplicado; cuando algo le interesa no hay nada que lo detenga” (Seligman, 2002 (19), 322).

“La semana pasada Lara se llevó un terrible disgusto. Había estado asistiendo a clases de flauta dulce durante cinco años y había llegado el momento de avanzar y cambiar de profesor. Ya en la primera clase el nuevo profesor le dijo a Lara que todo lo que había aprendido estaba mal: la colocación del instrumento, la forma de respirar y la posición de los dedos. Lara ocultó la desilusión y siguió estudiando e incrementó el tiempo destinado a las prácticas, hecho que hemos calificado como un ejemplo de su perseverancia.

Nikki prepara el aula musical con la pequeña Carly. Dispone la sala con muñecos e instrumentos en miniatura, pone canciones infantiles y baila al ritmo de las mismas y ayuda a Carly a dar palmadas siguiendo el ritmo. Consideramos estas actividades un ejemplo de la paciencia, amabilidad y dedicación de Nikki, y la elogiamos por ello” (Seligman, 2002 (19), 322-323).

2.4 Vocación de psicólogo

A los 14 años Seligman lee por primera vez a Sigmund Freud: las *Conferencias de Introducción* y le llama la atención el complejo de castración: “en aquel preciso instante decidí que dedicaría mi vida a hacer preguntas como las de Freud” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 34-35).

Seligman lo cuenta de la siguiente manera: “alentado por mi hermana mayor, que siempre traía a casa sus lecturas de colegio para que las conociera su precoz hermanito, por primera vez leí algo de Sigmund Freud. Recuerdo que estaba acostado en una hamaca leyendo sus *Conferencias de Introducción*. Cuando llegué a esa parte que se refiere a la gente que

sueña con frecuencia que se le caen los dientes, se produjo algo así como un reconocimiento. ¡Yo también había tenido esos sueños! Y quedé pasmado ante su interpretación. Para Freud, soñar con dientes que se caen es un símbolo de castración y expresa un sentimiento de culpa referente a la masturbación. El que sueña eso teme que su padre lo castigue por el pecado de masturbación, castrándolo. Me preguntaba cómo podía ser que ese hombre me conociera tan bien. Muy poco o nada sabía en esos días de que, para producir un relámpago de reconocimiento como el que acababa de tener, Freud aprovechaba la coincidencia que existe entre el hecho común de que se caigan los dientes de leche y los adolescentes tengan esos sueños en una época en que la masturbación es todavía más frecuente que aquellos sueños. Su explicación combinaba en las proporciones adecuadas una suficiente plausibilidad y la posibilidad de nuevas revelaciones.” (Seligman, 1990 (3), 34-35). Es en aquel momento cuando decide dedicarse a la psicología: “en aquel preciso instante decidí que dedicaría mi vida a hacer preguntas como las de Freud” (Seligman, 1990 (3), 35).

“Mis lecturas juveniles de Sigmund Freud ejercieron una poderosa influencia sobre las cuestiones que desde entonces han venido cautivándome. Quedé fascinado por la psicología *caliente* -motivación, emoción, enfermedad mental- y curiosamente permanecí indiferente a la *fría* -percepción, procesamiento de información, oído y visión”- (Seligman, 1990 (3), 248). Aunque mucho más tarde (1993) escribiría: “Yo solía ser un gran partidario del tratamiento psicoanalítico, pero ya no lo soy. Su principal atractivo lo constituye el agradable recuerdo que nos queda. Su principal desventaja radica en que no existe prueba alguna de que funcione” (Seligman, 1993 (11), 328).

Estudios en Princeton:

Cuando Seligman decide ingresar en la universidad tiene bastante claro lo que quiere estudiar y para qué quiere ser psicólogo: “yo hice de la psicología mi profesión con el propósito de entender mejor a una especie: el hombre” (Seligman, 1975, 211).

Pero como el departamento de psicología en Princeton no era de los que más destacaban se graduó en filosofía moderna cuyo prestigio era mayor y, dado que sigue cuestionándose

aspectos como las premisas de Freud y su aplicación experimental, hace los cursos de doctorado en psicología experimental en el otoño de 1964 (Seligman, 1990 (3), 35).

Con veintiún años comienza el curso de psicología experimental en el laboratorio de Richard L. Solomon, en la Universidad de Pennsylvania, porque Solomon tiene mucho prestigio como teórico del aprendizaje y porque en ese momento “estaba tratando de comprender los aspectos fundamentales mediante la extrapolación de experimentos con animales” (Seligman, 1990 (3), 35).

También hace un recorrido histórico que justifica la elección de los temas que ha investigado a lo largo de su carrera profesional en el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* que terminó de escribir en julio de 1993 (Seligman, 1993 (11), 24): “Teniendo muy presentes las limitaciones que la evolución genética impone, tuve que escoger con gran cuidado los problemas que quería estudiar. Mi postura era la de un bienhechor a carta cabal. Quería encontrar alivios al sufrimiento: legar conocimiento por amor del conocimiento mismo a otras almas”... “Tenía que identificar y seleccionar los problemas susceptibles de modificación en los que trabajar.

Escogí trabajar con el sentimiento de impotencia, la depresión y el pesimismo. Cada uno de estos conflictos descubrí que podían aprenderse y desaprenderse. En 1975, escribió *Helplessness: On Depression, Development and Death* (Sentimiento de impotencia: Sobre la depresión, evolución y la muerte). Se centraba en cómo el sentimiento de impotencia se aprendía a partir de sucesos negativos no integrados, y cómo esta experiencia podía arruinar la vida de uno. Mi libro más reciente, *Learned Optimism* (Aprenda Optimismo) 1991, fue lo frontalmente opuesto. Detallaba quince años de mis investigaciones y documentaba una mala noticia: los hábitos de pesimismo conducen a la depresión, frustran la realización de uno mismo y minan la salud física. La buena noticia era que el pesimismo puede desaprenderse, y que con su desactivación pueden aliviarse la depresión, una insuficiente realización y la mala salud. Mi actual programa de investigación está intentando prevenir la enfermedad mental más cara para todos los Estados -la depresión-, en lugar de tratar de curarla una vez que se presenta. Todo esto está muy dentro del espíritu de la era de la autosuperación y la terapia” (Seligman, 1993 (11), 24).

Nueva forma de entender la psicología:

La psicología no es una ciencia que no sirva para nada, como decía Titchener, sino que tiene una orientación a la aplicación. La meta de Seligman, ya desde su adolescencia, era investigar y describir nuevas formas de comprender y ayudar al ser humano: “Como terapeuta, fui formado para creer que mi deber es ayudar a un paciente deprimido a sentirse más feliz y a ver el mundo con mayor claridad. Se supone que debo ser el agente de la felicidad así como el agente de la verdad” (Seligman, 1993 (11), 277). Su campo de investigación y su ámbito de actuación clínica han estado relacionados con la indefensión, la prevención de la depresión y el aprendizaje del optimismo como el mejor medio para evitar ser desgraciado y adquirir la eudaimonía. Por todo ello reconoce que la terapia de pareja no entra dentro de su especialidad, con todo, trata este problema en un apartado del libro *La Auténtica Felicidad* (2002), aunque reconoce sus limitaciones: “aunque soy psicólogo y formador de psicólogos, no soy terapeuta matrimonial. Así pues, a la hora de escribir este capítulo, no he podido recurrir a suficiente experiencia clínica de primera mano, motivo por el cual hice algo que no recomiendo a nadie: leí los más importantes manuales sobre el tema. Se trata de una tarea deprimente para un psicólogo positivo, pues tales obras se dedican casi exclusivamente a explicar cómo conseguir que un mal matrimonio resulte más tolerable” (Seligman, 2002 (19), 263). No obstante, existen algunos libros útiles e incluso reveladores sobre las dificultades matrimoniales y, si tiene problemas en su matrimonio, considero que los cuatro mejores son: *Reconcilable Differences* (Diferencias Reconciliables), de Andrew Christensen y Neil Jacobson, *The Relationship Cure* (Cura para las relaciones), de John Gottman, en colaboración con Nan Silver, y *Save your marriage*, de Howard Markman, Scout Stanley y Susan Blumberg” (Seligman, 2002 (19), 263). “*Siete reglas de oro para vivir en pareja*, de John Gottman y Nan Silver, es mi manual preferido para el matrimonio” (Seligman, 2002 (19), 265).

Presidente de la APA

En 1998 es elegido Presidente de la American Psychological Association (APA). En un principio no entraba en sus planes presentarse a este puesto, sin embargo, tras solucionar algunos problemas que le planteaba su propia familia, y tras conocer el apoyo de sus

amigos que le animaron a presentarse, aceptó el reto y presentó su candidatura a este cargo. La fuente que utilizamos no podía ser otra que su propia visión de los hechos: “Me remonto doce meses en el tiempo” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 45) (doce meses antes de ser elegido, en 1997, y se refiere a Ray Fowler, ver colegas de profesión) “estamos en la suite de un hotel en Washington. Ray y su esposa, Sandy, Mandy y yo estamos abriendo una botella de Chardonnay de California. Los tres niños están saltando encima del sofá mientras cantan *La música de la noche*, de *El fantasma de la ópera*.”

Ray, que tiene unos sesenta y cinco años, es apuesto, enjuto y nervudo y lleva perilla, por lo que me recuerda a una mezcla entre Robert E. Lee y Marco Aurelio. Hace una década fue elegido presidente y se trasladó a Washington D.C. desde la Universidad de Alabama, donde había sido catedrático del departamento de psicología durante muchos años. Sin embargo, aunque no fue por su culpa, al cabo de unos meses la Asociación Americana de Psicología se hundió. La revista *Psychology Today*, a la cual había financiado imprudentemente, fue un fracaso. Mientras tanto, un grupo organizado de académicos descontentos -del que yo formaba parte- amenazaba con abandonar la organización por considerar que su mayoría practicante y políticamente astuta había hecho que la APA se convirtiera en un organismo que apoyaba a los psicoterapeutas privados y desatendía la ciencia. Al pasar de la presidencia a la sede del poder verdadero como director general, Ray consiguió en el plazo de una década una tregua en las guerras entre la práctica y el ámbito teórico. Científico, saneó las cuentas de la APA de forma sorprendente e incrementó el número de afiliados hasta alcanzar los 160.000, con lo que le equiparó a la Sociedad Americana de Química como mayor organizador de científicos del mundo.

Digo: Ray, necesito un consejo sincero. Estoy pensando en presentarme a presidente de la asociación. ¿Tengo alguna posibilidad de ganar? Y en caso afirmativo, ¿puedo conseguir algo a lo que valga la pena dedicar tres años de mi vida?

Ray reflexiona en silencio. Está acostumbrado a reflexionar en silencio; es una isla de contemplación en el tormentoso océano de la política psicológica.

-¿Por qué quieres ser presidente Marty?

-Podría decirte que quiero unir mi teoría y práctica. O que quiero que la psicología desafíe el pernicioso sistema sanitario de administración de servicios respaldando la investigación

sobre la eficacia de la terapia. O que quiero que se dupliquen los recursos destinados a la salud mental. Pero en el fondo, no se trata de eso. Es algo mucho más irracional. ¿Recuerdas la imagen del final de 2001: una odisea del espacio? ¿El feto enorme flotando sobre la tierra, sin saber qué iba a pasar? Creo que tengo una misión, Ray, y no sé cuál es. Creo que si soy presidente de la APA lo descubriré.

Ray siguió cavilando unos cuantos segundos más.

-Media docena de aspirantes a la presidencia me han hecho la misma pregunta en las últimas semanas. Me pagan para que el tiempo que el presidente pase en el cargo sea el mejor de su vida. Es mi trabajo decir que puedes ganar y que serías un gran presidente. En este caso, lo digo sinceramente. Si vale la pena dedicarle tres años de tu vida, sin embargo tienes una familia maravillosa y que va en aumento. Tendrías que pasar mucho tiempo alejado de ellos...

-No será necesario -interrumpe Mandy-. Mi única condición para que Marty se presente a presidente es que compremos una autocaravana y vayamos con él allá donde vaya. Escolarizaremos a los niños en casa y estructuraremos su educación en torno a los lugares que visitemos.

-Sandy, la esposa de Ray, esbozando con placer su sonrisa de Mona Lisa, asiente en señal de aprobación” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 45-46).

Después, en el capítulo 2 de *La Autentica Felicidad* (2002) también cuenta como se enteró que había sido elegido:

“-Hola, Marty. Sé que has estado esperando sobre ascuas. Aquí están los resultados... - Chirrido. Zumbido. Chirrido. Luego el silencio.

Reconozco la voz de Dorothy Cantor, presidenta de la Asociación Americana de Psicología (APA), que cuenta con 160.000 afiliados, y acierta en lo de las ascuas. La votación para encontrarle sucesor acaba de concluir y yo era uno de los candidatos. Pero ¿ha intentado alguna vez utilizar un teléfono de automóvil en medio de una zona montañosa?

-¿Te llamaba por los resultados de las elecciones? -grita mi suegro, Dennis, con su acento británico de barítono.

Desde el asiento trasero del abarrotado coche familiar, apenas lo oigo por encima de mis tres hijos pequeños cantando a grito pelado *Un día más, un día más* de *Los miserables*. Me muerdo el labio debido a la frustración. ¿Quién me mandó meterme en este asunto político? Yo era un profesor en su prestigiosa torre de marfil, con un laboratorio que funcionaba, un montón de becas y unas reuniones de profesores tediosas pero soportables, aparte de ser una autoridad en dos ámbitos académicos: la indefensión aprendida y el optimismo aprendido. ¿Quién necesita más?” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 35).

“-Sí, Dorothy. Por favor, ¿quién ha ganado?

-La votación no ha... -Chirrido. El *no* sonaba a malas noticias (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 37).

-¿Por qué no vamos hacia Yellowstone? Ahí seguro que hay cabinas de teléfono -grita mi mujer, Mandy. Los niños están inmersos en una interpretación ensordecedora” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 38-39).

“Tomo mi propia medicina y me hace efecto. Ahora mismo estoy empleando una de mis técnicas, refutar los pensamientos catastróficos, mientras observo el teléfono colgado.

La técnica funciona y, mientras me animo, se me ocurre otra vía: marco el número de Ray Fowler.

-Espere un momento, doctor Seligman -dice Betty, su secretaria (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 46).

-Ahora se pone Ray -dice Betty, interrumpiendo mi ensueño.

-Has ganado, Marty. No sólo eso has conseguido el triple de votos que el segundo candidato. Ha votado el doble de personas de lo normal. ¡Has ganado por el margen más amplio de la historia!

-Para mi sorpresa, había ganado. Pero ¿cuál era mi misión?” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 46). “Lo más parecido a una idea que encontré fue la prevención” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 47). “En mi opinión la terapia suele aplicarse demasiado tarde, y si actuáramos cuando el individuo todavía se encuentra bien, las intervenciones preventivas evitarían un mar de lágrimas” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 47).

Profesión

A pesar de su amplio curriculum y experiencia como profesor e investigador, Seligman reflexiona sobre los últimos años como profesor de Psicología Positiva en *La Auténtica Felicidad* (2002) en el capítulo 1: “Descubrí el valor de esta autenticidad impartiendo cursos de Psicología Positiva durante los últimos tres años en la Universidad de Pennsylvania. (Han sido mucho más divertidos que los cursos de psicología clínica que impartí los veinte años anteriores)”. (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 24). “Cuando el bienestar procede del empleo de nuestras fortalezas y virtudes, nuestras vidas quedan imbuidas de autenticidad” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 25).

Es algo que vuelve a comentar más adelante: “He dado clases de Psicología en la Universidad de Pennsylvania durante más de treinta años: introducción a la psicología, aprendizaje, motivación, psicología clínica y patología. Me encanta dar clases, pero nunca he disfrutado tanto como en los últimos cuatro años, enseñando Psicología Positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 106), y continua en el capítulo 1 comentando los tres años que ha impartido dicha materia, “uno de los motivos es que, a diferencia de otros cursos que imparto, propongo tareas que pertenecen al mundo real, que son significativas y que incluso pueden cambiar la vida de las personas.

Por ejemplo, un año estaba inseguro respecto al desarrollo de una tarea que permitiera *comparar el hacer algo divertido con realizar un acto altruista*, así que convertí la creación de dicha tarea en un ejercicio en sí mismo. Marisa Lascher, una de las estudiantes menos convencionales, sugirió que celebráramos una *Noche de la Gratitud*. Los alumnos invitarían a alguien que hubiera sido importante en su vida, pero a quien no habían dado las gracias debidamente. Para mostrar su agradecimiento, cada uno presentaba un testimonio sobre la persona correspondiente, y a cada testimonio seguía un debate. Los invitados desconocían el motivo exacto de la reunión hasta ese momento.

Así fue como al cabo de un mes, un viernes al caer la tarde, acompañados de vino y queso, los alumnos se reunieron con siete invitados -tres madres, dos amigos íntimos, un compañero de habitación y una hermana pequeña- procedentes de distintos puntos del país. (A fin de respetar las tres horas de clase, tuvimos que limitar la sesión de invitados a un tercio de aquella)” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 106). Seligman invita al lector a escribir

una carta de agradecimiento a “una persona importante de su pasado que haya marcado una gran diferencia positiva en su vida y a la que nunca ha expresado su agradecimiento por completo” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 109). Y le dice al lector: “Si está muy conmovido, envíeme una copia del discurso a [Seligman@psych.upenn.edu.](mailto:Seligman@psych.upenn.edu))” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 109).

“Una de mis fortalezas personales es el amor por el conocimiento y, por ser profesor, la he incorporado a la estructura de mi vida. Intento hacer algo al respecto todos los días. Simplificar un concepto complejo para mis alumnos o contarle a mi hija de ocho años cómo se apuesta en el bridge me produce una satisfacción interna. Más que eso, cuando enseño bien me siento lleno de energía, y el bienestar que ello me produce es genuino porque procede de lo que se me da mejor. Por el contrario, organizar a las personas no es una de mis fortalezas personales. Algunos mentores excelentes me han ayudado a mejorar al respecto, de modo que si me veo obligado, puedo presidir un comité con eficacia. Pero cuando termino me siento agotado, no revitalizado. La satisfacción que obtengo es menos genuina que la que consigo enseñando” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 31).

Sin embargo, cuando se pasa el test a sí mismo sale que una de sus fortalezas es el liderazgo (ver el apartado: virtudes y fortalezas).

“El bienestar que genera el empleo de las fortalezas radica en la autenticidad” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 31).

CAPÍTULO III

GRUPO DE TRABAJO

INTRODUCCIÓN

En los años setenta del siglo pasado se puso de moda entre los historiadores estudiar los colegios invisibles, es decir aquellas redes de investigación en las que colaboraba un grupo de científicos (Garfield, E., 1955); (Merton, R.K., 1985); (Price, D.J.S., 1986).

La socióloga Diana Crane estudió los patrones de comunicación y de colaboración en el estudio que requerían un conocimiento de amplio espectro en diferentes ciencias y descubrió que, normalmente, el número de científicos que trabajan en una línea determinada colaboran en la publicación de artículos firmados por algunos de ellos, formando así una red de conocimiento compartido (Crane, 1972). Según Crane los científicos que en todo el mundo investigan un tema concreto suelen conocerse entre sí, y están al corriente de los trabajos respectivos.

Un colegio invisible es, por tanto, una comunidad informal de científicos que trabajan en un mismo tema y que intercambian información. El colegio invisible actúa, además, como foro de educación y socialización de los nuevos científicos que comienzan su trabajo en una línea concreta de investigación.

Los congresos, symposia y otras reuniones científicas desempeñan un papel importante en los procesos de comunicación en la ciencia y ayudan a la difusión de preprints de trabajos de investigación y favorecen el análisis y la crítica de los investigadores del campo de interés compartido. De esta manera hay un intercambio de puntos de vista y se establecen contactos y redes de colaboración entre los científicos que pertenecen al mismo colegio invisible (Lakatos, I., 1983; Popper, K.R., 1967; Ziman, J., 1968).

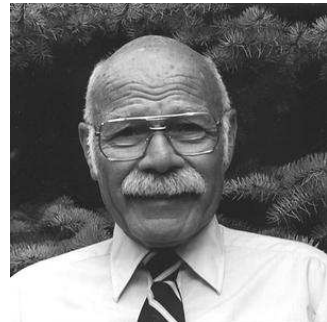
El trabajo de Seligman es un modelo de colaboración en las investigaciones. Seligman aprende de sus maestros no sólo la teoría que subyace a las investigaciones, sino el método para llevarlas a cabo. Aprende, sin duda alguna, según él mismo reconoce, no sólo de los grandes maestros, sino también de sus alumnos, de los comentarios informales y de los planteamientos más consistentes. Por eso no es de extrañar que muchos de sus artículos sean en colaboración. También es muy típico de Seligman reconocer las aportaciones y sugerencias que ha recibido a lo largo de su carrera.

En este capítulo presentamos a aquellas personas con las que tuvo un contacto más directo y con los que Seligman colaboró en el desarrollo de sus teorías sobre la indefensión, del optimismo y de la felicidad.

3.1 Su relación con otros colegas de profesión o personas que han influido en sus teorías

Richard Solomon (1964)

En otoño de 1964 empieza a colaborar en el laboratorio de Solomon: “el laboratorio de Solomon se encontraba en el edificio Hare, el más viejo y triste de todo el campus, y cuando abrí aquella puerta medio desvencijada temí que pudiera desprenderse de sus goznes. Al otro lado de la sala pude ver a Solomon, alto y delgado, casi completamente calvo, inmerso en lo que parecía ser su aura privada de intensidad intelectual. Pero si Solomon se hallaba absorto, todo el resto del laboratorio se encontraba frenéticamente ocupado” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 36).



Richard Lester Solomon (2 de octubre, 1918 -12 de octubre, 1995) psicólogo conocido en el ámbito de la Psicología Comparada. Estudia en la Universidad de Brown donde se licencia en 1940 y después obtiene el doctorado en 1947.

Le conceden numerosos premios, entre ellos el premio a la Contribución Científica Distinguida de la American Psychological Association Howard Crosby y la Medalla de la Sociedad de Psicólogos Experimentales. También editó el *Psychological Review*.

Durante su tiempo en la Universidad, Solomon llevó a cabo una investigación de carácter experimental en el ámbito del aprendizaje por evitación. En su experimento había dos compartimentos preparados para un perro con dos cámaras. Se emitían luces en el lado donde estaba el perro y unos segundos más tarde, en la cámara donde se encontraba el perro se emitía un electroshock. Para evitar el choque eléctrico, el perro se dirigía a la otra cámara. Finalmente, los perros aprendieron a evitar el choque pasando al otro lado en el intervalo entre la iluminación y electrificación.

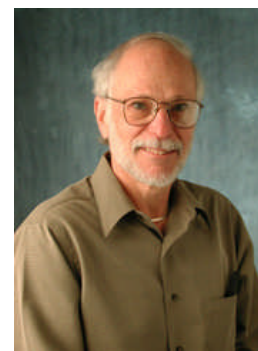
Seligman le dedica entre otros el libro *Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control* publicado en 1993 (no traducido al español) escrito junto con Steven F. Maier y Christopher Peterson; la dedicatoria es: “A Richard L. Solomon, guía, mentor y escéptico” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), v).

Bruce Overmier (1964)

Le conoce en el laboratorio de Solomon y es el estudiante más antiguo (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 36) fue el primero en contar a Seligman el resultado del experimento que se estaba haciendo con perros y electroshock en el laboratorio de Solomon y que provocaba que el animal no respondiese ante los mismos (lo que luego se conocerá como indefensión o impotencia aprendida). Tal vez es la primera persona que se plantea el concepto de indefensión.

Steve Maier (1964)

Tanto Solomon como Maier apoyan el experimento de Seligman a pesar de sus reticencias (Seligman, M.E.P., 1990 (3), 40) sobre el sentimiento de impotencia, indefensión aprendida o incapacidad aprendida (se ha traducido de las tres maneras).



“Volví al laboratorio muy esperanzado, seguro de que podría crear un modelo animal del sentimiento de impotencia. Entre todos los otros estudiantes, solamente uno, Steve Maier, creía que mi proyecto tenía algún sentido. Maier, un muchacho tímido y estudioso, del Bronx, no tardó en implicarse en el proyecto. Había crecido en la pobreza y provenía de la Bronx High School of Science. Sabía qué era el desamparo y sabía qué era luchar. Asimismo, tenía la aguda sensación de que lograr un modelo animal del sentimiento de impotencia era algo por lo que valía la pena trabajar. Pensábamos que los animales podían aprender a sentirse desvalidos. Le pusimos el nombre de experimento *triádico* puesto que comprendía tres grupos: al primero de esos grupos se le administró electroshocks de los que podían escapar, el segundo no podría escapar y el tercero era un grupo control” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 39).

Aparece en el apartado de agradecimientos del primer libro publicado por Seligman: *Biological Boundaries of Learning* en 1972. Es el autor del capítulo 6 junto con Zahorik: Appetitive Conditioning with Recovery from Thiamine Deficiency as the Unconditional Stimulus (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 60-65), y escribe el libro *Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control*, junto con Christopher Peterson y Seligman en el año 1993.

La terapia cognitiva (Ellis y Beck): (1967)

Después de graduarse como doctor en 1967 Seligman va a dar clases a la Universidad de Cornell y en 1969 vuelve a Pennsylvania a petición de Beck para trabajar su enfoque sobre la depresión, Seligman todavía desempeña su labor (aunque en otras áreas) en dicha Universidad pero



fue Beck el que solicitó que trabajara para él en la década de los sesenta: “Tim me pidió que volviera a Pennsylvania y pasara uno o dos años con él para conocer sus nuevos enfoques respecto de la depresión. Regresé con mucho gusto y me encontré en medio de un grupo lleno de entusiasmo que se entregaba a la elaboración de una nueva terapia para la depresión. Nuestro enfoque no podía ser más directo. La depresión es el resultado de

hábitos de pensamiento consciente. Si modificamos esos hábitos de pensamiento, esas maneras de pensar, curaremos la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 107).

Seligman conoce a Beck en 1966: “Cuando conocí a Tim Beck (el segundo nombre de Beck era Temkin, y sus amigos le llamaban Tim), estaba escribiendo su primer libro acerca de la depresión. Se había dejado llevar por su sentido común. Había decidido que simplemente describiría lo que piensa un depresivo conscientemente y dejaría a los demás las profundas teorizaciones respecto del origen de esos pensamientos. Los depresivos piensan cosas horribles acerca de sí mismos y de su futuro. Según razonaba Tim, posiblemente toda la depresión se redujera a eso. Quizá lo que estamos considerando un síntoma de depresión -el pensamiento negativo- es la enfermedad. La depresión, sostenía, no es pura química cerebral desequilibrada ni rencor vuelto hacia el interior. Se trata de una alteración del pensamiento consciente” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 104-105). “Tim solía citar con frecuencia una observación del gran matemático y filósofo Alfred North Whitehead: *las raíces de la ciencia... se encuentran en el pensamiento dotado de sentido común. Ése es el punto de partida y allí es donde debe recurrir... Podremos pulir nuestro sentido común, contradecirlo, sorprenderlo. Pero, en última instancia, todo nuestro trabajo es aplicarlo, recurrir a él*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 105) Beck pensaba que tal vez este mal quedaría reducido a las cosas horribles que piensan los depresivos acerca de sí mismos y de su futuro. Así, el pensamiento negativo no era precisamente el síntoma de la depresión, como se pensaba, sino la enfermedad misma. La depresión en su opinión deja de ser química cerebral para ser una alteración del pensamiento.

También Joseph Wolpe (psiquiatra de Sudáfrica) pensaba en la década de 1950 que los “temores irracionales por alguna cosa no son simplemente síntomas de fobia, sino la fobia en sí. Si el temor pudiera suprimirse, la fobia podría extinguirse” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 106).

“En los últimos años de la década de los sesenta, Philadelphia se había convertido en las Atenas de la nueva psicología. Joseph Wolpe lanzaba sus antenas desde Temple y Tim Beck se hallaba ya en la Universidad de Pennsylvania, donde constantemente aumentaba el número de seguidores. No hizo sino llegar calladamente a la misma conclusión respecto de

la depresión que Wolpe acerca de la fobia. La depresión no es sino un síntoma. Sus causas están en los pensamientos negativos conscientes” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 106).

En una nota a pie de página Seligman aclara: “Las universidades de Temple y la de Pennsylvania están en Philadelphia. Wolpe se exilió primero en el Maudsley Hospital, en Londres, luego en la Universidad de Virginia y por fin en la Universidad de Temple, en Philadelphia. (Demostrar que en los trastornos mentales psiquiátricos no hay nada de complicado fue tomado como una impertinencia y se le hizo imposible vivir en Sudáfrica)” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 106).

Seligman confiesa su admiración por Beck: “Fui admirador suyo desde el primer momento, pues pensaba que el mismo proceso -pensamientos conscientes que se habían enmarañado- podrían actuar tanto en el sentimiento adquirido como en la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 107).

Con Beck sobre todo surge un nuevo enfoque al que llama *terapia cognitiva* que consiste en *modificar cómo piensa el paciente depresivo acerca del fracaso, la derrota, y el desamparo*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 107). La terapia va a consistir en crear hábitos de “pensamiento optimista”.

Con respecto a la terapia cognitiva: “Fui testigo del surgimiento de dicha terapia: entre 1970 y 1972 participé en un programa como interno residente en psiquiatría con él, mientras éste experimentaba con la terapia cognitiva”... “La terapia cognitiva para la depresión se desarrolló como técnica para liberar a las personas de su desventurado pasado modificando su forma de pensar sobre el presente y el futuro”... “Así pues, considero a Tim Beck uno de los grandes libertadores” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 102).

“En los últimos diez años se ha perfeccionado un tratamiento que funciona rápidamente. Los descubridores de este tratamiento fueron un psicólogo, Albert Ellis, y un psiquiatra, Aaron T. Beck. Cuando se escriba la historia de la moderna psicoterapia, creo que sus nombres formarán parte de una pequeña lista, junto con los de Freud y Jung. Trabajando juntos desvelaron el misterio de la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 102).

Seligman y Beck pierden el contacto cuando sus carreras toman diferentes caminos pero el contacto se retoma y en la actualidad quedan para comer aproximadamente una vez al mes.

De Ellis dice “Conocí por primera vez sus trabajos a comienzos de los años sesenta, cuando yo era estudiante de segundo año en Princeton, y colaboraba en la organización de un programa sobre sexualidad para los estudiantes. Ellis, invitado a pronunciar una de sus conferencias, propuso títulos como *Mastúrbate ya* y otros parecidos. Y el rector de Princeton, que por lo general era un hombre muy sereno, hizo que le retirasen la invitación.

Para muchos colegas, Ellis era una molestia, pero no faltaban aquellos que lo reconocían como dotado de un extraordinario sentido clínico. Cuando sus pacientes le hablaban, él los escuchaba con suma atención y pensaba al mismo tiempo profundamente y con un carácter iconoclasta. Para la década de los setenta ya se hallaba entregado de lleno al campo de la depresión, un terreno que se encontraba tan cargado de prejuicios y errores de concepto como la sexualidad. Desde entonces la depresión ya no volvió a ser la misma.

En el nuevo ámbito, Ellis se mostró tan agresivo como había sido en el otro campo. Flaco y anguloso, en constante movimiento, se parecía mucho a uno de esos vendedores de aspiradoras a plazos puerta a puerta (y por cierto que resultaba de lo más efectivo) Cuando se hallaba con sus pacientes escarbaba y escarbaba hasta convencerlos de que debían abandonar las convicciones irracionales que respaldaban sus depresiones. *¿Qué quiere decir cuando afirma que le resulta imposible vivir sin amor?* -solía estallar -. *Es una soberana tontería. El amor es algo que rara vez se presenta en la vida, y si piensa desperdiciar todo su tiempo lamentándose por una ausencia que, ya le digo, es extraordinariamente común, todo lo que hará será acentuar su depresión.*

Creía Ellis que lo que otros consideraban un profundo conflicto neurótico era sencillamente un errado modo de pensar -a eso lo llamaba *comportamiento estúpido por parte de gente que no es estúpida* -y en voz bien alta, como si estuviera haciendo propaganda (se autodefinía como antipropagandista o contra propagandista), decía a sus pacientes que dejaran de pensar equivocadamente y comenzaran a hacerlo de manera correcta” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 103).

“Mientras tanto, Beck, un psiquiatra freudiano, también empezaba a tropezar con dificultades en la consideración ortodoxa de sus casos. Beck y Ellis no podían ser más disímiles: el modo de ser de Ellis era el de un trotskista, el de Beck el de un Sócrates. Beck, con su aspecto amigable, provinciano, con cara de querubín y aspecto de médico

rural de algún pueblo de Nueva Inglaterra, amigo de lucir pajaritas preferentemente rojas, transmitía sencillez, sentido común. No era su estilo lanzarles arengas más o menos encendidas a sus pacientes. Al contrario, los escuchaba con toda su atención, formulaba sus preguntas en voz baja, era reposadamente persuasivo.

Al igual que Ellis, también Beck se había sentido intensamente frustrado durante los años sesenta por el fracaso de los puntos de vista biomédicos y freudianos en el tratamiento de la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 104).

Albert Ellis nace el 27 de septiembre de 1913 y muere el 24 de julio de 2007. Psicólogo americano que estudia y obtiene el doctorado en la Universidad de Columbia. Desarrolla la terapia racional emotiva y crea el Instituto Albert Ellis en Nueva York. Es uno de los psicólogos más importantes en el ámbito de la psicología cognitiva y considerado por muchos como el segundo psicólogo más influyente en la historia de la psicoterapia según una encuesta realizada en 1982 por americanos y canadienses (Carl Rogers ocupó el primer lugar en una encuesta realizada, Sigmund Freud ocupó el tercer lugar).

Por otra parte el Doctor Aaron Temkin Beck, nace en 1921, es el Presidente del Instituto Beck (que ahora dirige su hija) para la Terapia e Investigación Cognitiva y profesor de Psiquiatría en la Universidad de Pennsylvania, a fecha de hoy, con 89 años todavía sigue en activo. Graduado en la Universidad de Brown en 1942 y en la Escuela de Medicina de Yale en 1946, desarrolla la terapia cognitiva a principios de los años 1960 cuando es psiquiatra en la Universidad de Pennsylvania. Siguiendo la metodología psicoanalista se da cuenta que la depresión no se explica basándose en principios psicoanalíticos y empieza a buscar otra forma de comprender esta enfermedad mental. Beck trabaja con pacientes depresivos y se da cuenta que son los pensamientos negativos lo que predomina en dichos pacientes, pensamientos que hay que identificar y evaluar de forma realista para que el paciente mejore.

Trabajando con pacientes depresivos, se da cuenta que estos pacientes se caracterizan por experimentar pensamientos negativos que invaden sus mentes de forma espontánea. Denominó a estas cogniciones *pensamientos negativos* o distorsiones cognitivas, y desde entonces, Beck y sus colaboradores aplicaron esta forma de psicoterapia para tratar un amplio abanico de trastornos psicológicos.

Donald Hiroto (1971)

Donald Hiroto aplica en 1971 el modelo de impotencia aprendida en humanos (también se utilizan los términos indefensión o incapacidad aprendida).

Seligman lo cuenta de la siguiente manera en su libro *Aprenda Optimismo* (1990):

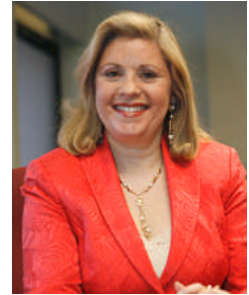
“Las reacciones más constructivas provinieron de los científicos interesados en aplicar nuestro descubrimiento a la resolución del sufrimiento humano. Una de las más llamativas reacciones fue la de Donald Hiroto, un estudiante nipo-norteamericano que quería graduarse en la Universidad del estado de Oregón. Hiroto andaba en busca de ideas para una disertación y nos pidió detalles de nuestro trabajo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 48).

Hiroto quería ver su aplicación en seres humanos a pesar del escepticismo de sus profesores y para ello “preparó un experimento con seres humanos siguiendo los parámetros de nuestros experimentos con perros” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 48), sólo que en vez de descargas empleó un ruido fuerte.

Una tarde de 1971 Hiroto se pone en contacto con Seligman y le comunica lo siguiente: *“Marty, me parece que hemos alcanzado algunos resultados que significan algo... tal vez mucho. Los sujetos del grupo que nada podían hacer para detener el ruido, cuando estuvieron en la caja... no me vas a creer, ¡sencillamente se dieron por vencidos! ¡Casi ninguno de ellos intentó nada! Juraría que Hiroto estaba muy nervioso, aunque trataba de mantener la compostura profesional. Es como si hubieran aprendido que eran impotentes, que nada podían hacer para acallar el ruido, así que ni siquiera intentaron hacerlo, creo que ni pensaron en otra cosa. Sencillamente arrastraban consigo aquella impotencia adquirida en el primer experimento y pensaban lo mismo en el segundo. Pero ahora escucha: todos los demás, los que antes pudieron acallar el ruido y los que nunca lo sufrieron, ¡aprendieron con toda facilidad qué hacer para apagar el artefacto que causaba el ruido! Comprendí que aquello podría significar la culminación de años de búsqueda”* (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 47-48).

Lauren Alloy (1970)

En colaboración con Lyn Abramson siendo estudiantes de Martin E. P. Seligman realizan un experimento a finales de la década de los 70 que demuestra que las personas con síntomas de depresión son más realistas que las personas no deprimidas en cuanto a ilusión de control, esto supuso un quebradero de cabeza para Seligman. Los resultados de dicha investigación los publican en un artículo titulado “Sadder but Wiser” (Peterson, C., 2006, 96).



En 1980 escribe el capítulo tres (junto con Lyn Abramson) del libro *Human Helplessness. Theory and Applications*, editado por Judy Garber y Seligman: *The Cognitive Component of Human Helplessness and Depression: A Critical Analysis* (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), vii).

También escribe el capítulo 7 junto con Lyn Abramson y Gerald I. Metalsky Hopelessness Depression del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan y aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página IX del mismo libro.

Su encuentro Seligman lo cuenta de la siguiente manera: "Todo empezó con un inocente experimento realizado, a finales de la década de 1970, por Lauren Alloy y Lyn Abramson, en aquella época dos iconoclastas alumnas mías. Proporcionaron a una serie de estudiantes distintos niveles de control sobre el encendido y apagado de una luz. Algunos de ellos tenían un perfecto control sobre la luz: se encendía cada vez que apretaban un botón, y no se encendía nunca si no lo apretaban. Sin embargo, otros estudiantes no tenían ningún control en absoluto: la luz se encendía independientemente de si apretaban o no el botón se hallaban, pues, en una situación de incapacidad.

Luego se pidió a los estudiantes que valoraran el nivel de control que poseían con la mayor exactitud posible. Los estudiantes con síntomas depresivos fueron los más exactos. Cuando tenían el control, lo evaluaban de forma certera; cuando no lo tenían, también. Los estudiantes sin síntomas de depresión nos dejaron asombrados. Cuando controlaban la luz

su percepción era acertada, pero cuando no lo hacían seguían considerando que poseían un elevado nivel de control.

Las personas con síntomas de depresión sabían la verdad. Las personas no deprimidas tenían la ilusión de que no se hallaban en una situación de incapacidad, cuando realmente se hallaban en dicha situación. Estos hallazgos me trastornaron, y todavía me siguen trastornando. Cuando empecé a ejercer como terapeuta hace veinticinco años, creía que me iba a convertir en instrumento tanto de la felicidad como de la realidad. Pero parece ser que la realidad y la felicidad están en conflicto” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 409-410).

Lauren B. Alloy es profesora de psicología en la Universidad de Temple en el área de trastornos del estado de ánimo y se centra en el aspecto cognitivo, interpersonal y procesos biopsicosociales en la aparición y el mantenimiento de la depresión y el trastorno bipolar. En la década de 1970, junto a su compañera y colaboradora Lyn Abramson exponen que las personas deprimidas tienen una opinión más exacta de su control del entorno social que las personas no deprimidas.

Intereses: cognición psicosocial, y procesos biológicos en los trastornos emocionales (depresión, trastorno bipolar y ansiedad); así como vulnerabilidad-estrés cognitivo en modelos de psicopatología, factores interpersonales en la depresión, psicopatología del desarrollo de trastornos del estado de ánimo, cognición social y psicopatología; procesos de inferencia causal (atribuciones, la psicología de control). Editora del reciente libro, *Vulnerabilidad cognitiva en los trastornos emocionales*. Autora de *Psicología anormal: Perspectivas actuales*.

“Lauren B. Alloy es Profesora en el Departamento de Psicología de la Universidad de Temple y de psicología de la Universidad de Pennsylvania. Actualmente, es también directora de Capacitación Clínica. La Dra. Alloy es una investigadora reconocida internacionalmente en el área de trastornos del estado de ánimo. Su trabajo sobre la depresión ha tenido un impacto importante en el ámbito de la clínica, la personalidad, el ámbito social de desarrollo, la psicología cognitiva y psiquiatría. Su investigación se centra en el área, psicosocial, de desarrollo, y, recientemente, los procesos biológicos a nivel cognitivo en la aparición y el curso de la depresión y el trastorno bipolar proyecto

financiado por el NIMH. Junto con sus colegas, Lyn Abramson y Gerald Metalsky, es la autora de la teoría de la indefensión en la depresión que descubrió, con Lyn Abramson. Este trabajo también se ha destacado en los medios de comunicación populares (por ejemplo, la revista *Time*, el reciente libro, *La melancolía de Lincoln*, etc.). Recientemente, ella y Lyn Abramson han desarrollado un enfoque del comportamiento del sistema (BAS) teoría de la desregulación del trastorno bipolar. Anteriormente, en la Northwestern University, se convirtió en la profesora más joven en la historia de la Universidad y la primera mujer en convertirse en profesora en el departamento de Psicología. La Dra. Alloy obtuvo de la *American Psychological Association* (APA) un premio en 1984, y en el 2002 la APA le concede el Premio Profesor Master en Psicopatología (junto con Lyn Abramson), Universidad de Temple de Paul W. Eberman Facultad Research Award en 2001, la División 12 de la APA le otorga el premio distinguido a la Contribución Científica (también junto a Lyn Abramson) en 2003, y la Sociedad para la ciencia de Psicología Clínica le otorga el Premio Científico Distinguido en 2003 (también junto con Lyn Abramson). Miembro de la APA y la EPA y en el Consejo de APPA. La Dra. Alloy es autora de más de 180 publicaciones académicas, incluyendo un libro reciente en el que es co-editora (junto con el Dr. John Riskind) titulado, *Vulnerabilidad cognitiva a los trastornos emocionales*. Actualmente es Editora Asociada de la *Revista Internacional de Terapia Cognitiva* y ha servido en los comités editoriales de la *Revista de Psicología Anormal*, *Revista de la Personalidad y Psicología Social*, *Diario de Consultoría y Psicología Clínica*, *Psicología Clínica: Ciencia y Práctica*, *Investigación y Terapia Cognitiva*, *Revista Social y Psicología Clínica*, *Revista Psicología Clínica del Niño y del Adolescente*, y la *Revista de Psicoterapia Cognitiva: Un trimestre Internacional*, y se ha desempeñado como editor invitado para el *Diario de Psicología Anormal*, *Terapia Cognitiva e Investigación*, *Revista de Psicoterapia Cognitiva: Internacional y Trimestral*, y *Journal of Social y Psicología Clínica*". En red: Universidad de Temple.

Lyn Abramson (1970)

En colaboración con Lauren Alloy siendo estudiantes de Martin E. P. Seligman realizan un experimento a finales de la década de los 70 que demuestra que las personas con síntomas de depresión son más realistas que las personas no deprimidas en cuanto a ilusión de control, esto supone un problema para las teorías de Seligman.



En 1980 escribe tres capítulos del libro *Human Helplessness*.

Theory and Applications, editado por Judy Garber. Capítulo uno (junto con Judy Garber y Seligman): Learned Helplessness in Humans: and Attributional Analysis, capítulo tres (junto con Lauren B. Alloy): The Cognitive Component of Human Helplessness and Depression: A Critical Analysis; y el capítulo seis (junto con Judy Garber y Suzanne M. Miller): On the Distinction between Anxiety and Depression: Perceived Control, Certainty, and Probability of Goal Attainment (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), vii-ix).

También trabaja con Seligman la relación entre indefensión aprendida y depresión.

Asimismo escribe el capítulo 7 junto con Lauren Alloy y Gerald I. Metalsky Hopelessness Depression del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan y aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página IX del mismo libro.

Seligman relata el encuentro con esta psicóloga de la siguiente manera: "Todo empezó con un inocente experimento realizado, a finales de la década de 1970, por Lauren Alloy y Lyn Abramson, en aquella época dos iconoclastas alumnas mías. Proporcionaron a una serie de estudiantes distintos niveles de control sobre el encendido y apagado de una luz. Algunos de ellos tenían un perfecto control sobre la luz: se encendía cada vez que apretaban un botón, y no se encendía nunca si no lo apretaban. Sin embargo, otros estudiantes no tenían ningún control en absoluto: la luz se encendía independientemente de si apretaban o no el botón, se hallaban, pues, en una situación de incapacidad.

Luego se pidió a los estudiantes que valoraran el nivel de control que poseían con la mayor exactitud posible. Los estudiantes con síntomas depresivos fueron los más exactos. Cuando tenían el control, lo evaluaban de forma certera; cuando no lo tenían, también. Los

estudiantes sin síntomas de depresión nos dejaron asombrados. Cuando controlaban la luz su percepción era acertada, pero cuando no lo hacían seguían considerando que poseían un elevado nivel de control.

Las personas con síntomas de depresión sabían la verdad. Las personas no deprimidas tenían la ilusión de que no se hallaban en una situación de incapacidad, cuando realmente se hallaban en dicha situación. Estos hallazgos me trastornaron, y todavía me siguen trastornando. Cuando empecé a ejercer como terapeuta hace veinticinco años, creía que me iba a convertir en instrumento tanto de la felicidad como de la realidad. Pero parece ser que la realidad y la felicidad están en conflicto” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 409-410).

Seligman describe a Lyn de la siguiente manera: “Lyn Abramson había aparecido por nuestra Universidad el año anterior, como doctorando. La consideramos inmediatamente como una de las más brillantes alumnas tanto como para que no recordáramos muchas que pudieran compararse con ella. Poseía una inteligencia penetrante, aunque su aspecto externo pudiera sugerir lo contrario -sus vaqueros remendados, sus descuidadas camisas de algodón-. Al principio se puso a investigar qué fármacos producían desamparo aprendido en los animales y cuáles eran menos probables que lo hicieran. Estaba tratando de probar que la depresión y el desamparo eran una misma cosa, demostrando que la depresión y el desamparo tenían un mecanismo químico-cerebral idéntico” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 62-63).

Doctora en 1978 por la Universidad de Pennsylvania y actualmente profesora en la Universidad de Wisconsin-Madison en el departamento de Psicología: “Mi investigación se centra en la vulnerabilidad y la invulnerabilidad de la depresión. Estoy particularmente interesada en el desarrollo a nivel cognitivo, motivacional y cultural determinante del procesamiento de información sobre el mismo”. Recientemente, hemos comenzado a explorar los efectos psíquicos, físicos, sexuales y su relación con el maltrato en el desarrollo dependiendo del estilo cognitivo y la vulnerabilidad a la depresión en la edad adulta. Por último, he ampliado mi programa de investigación para incluir trastornos bipolares y trastornos de la alimentación, particularmente bulimia” En red: pagina Web de la Universidad de Wisconsin.

Paul Rozin (1972)

Profesor de Seligman, escribe varios capítulos del primer libro publicado por Seligman en 1972: *Biological Boundaries of Learning* y también aparece en el apartado de agradecimientos (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), xi).

En el libro *Biological Boundaries of Learning* escribe los siguientes capítulos: capítulo 5 Specific Aversions as a Component of Specific Hungers, 7 learning as a Situation-Specific Adaptation junto con James W. Kalat, y 10 you can Lead a Rat to Poison, but You Can't Make him think, también junto con James W. Kalat).

En el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993 en inglés) en el apartado de agradecimientos Seligman hace referencia a tres personas que influyeron en la idea de la colisión entre el punto de vista biológico y ambientalista: Dick Solomon, Paul Rozin y John García.

Paul Rozin “un joven con la inaudita combinación de un doctorado en biología y otro en psicología. Él pensaba que el punto de vista de *tabula rasa* del aprendizaje no tenía ningún sentido. También fue profesor mío” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 13). A fecha de hoy sigue teniendo su despacho en el Edificio Solomon.

Aparece en la dedicatoria del libro *Abnormal Psychology* publicado en 1984 en la tercera edición (de 1995) y escribe: “Jefe de todo esto (Universidad de Pennsylvania) amigo y colega y asesor de la editorial Norton” (Rosenhan, D.L., Seligman, M.E.P., 1995 (12), xxiv) hacen mención a su apoyo desde la primera edición del libro hasta la tercera. También escribe y revisa el capítulo diecisiete de dicho libro Trastornos del sistema nervioso y participa en la Ethnopolitical Warfare: “La primera corriente para patrocinar becas y conferencias que se convertirían en la base de datos para la nueva profesión, y la segunda corriente para la creación de formación postdoctoral” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xiv) (que estará al cargo de Paul Rozin y Rick McCauley de la Universidad de Pennsylvania con la colaboración de la Universidad del Ulster y la Universidad de Capetown de Sudáfrica y ofrecerán el primer post doctorado en psicología sobre guerras etnopolíticas en el verano de 1999).

Profesor de psicología de la Universidad de Pennsylvania. Su trabajo actual se centra en los determinantes psicológicos, culturales y biológicos en la elección de los alimentos humanos.

Rozin obtiene en 1956 su licenciatura en la Universidad de Chicago y después el doctorado en biología y psicología en la Universidad de Harvard en 1961. En 1963 se incorpora al departamento de psicología en la Universidad de Pennsylvania donde será profesor de Introducción a la Psicología. También se desempeña como co-director para el Estudio de conflictos etnopolíticos”.

David L. Rosenhan (1973)

Escribe en 1984 junto con Seligman el libro *Abnormal Psychology* un libro teórico cuya tercera edición es de 1995 que será reeditado varias veces y dirigido a los estudiantes de dicha asignatura.

Seligman y Rosenhan se conocen en 1973, y Seligman cuenta en el prefacio de dicho libro por qué deciden escribirlo y las circunstancias en las que se conocen y acaban siendo amigos:

“Concebido en un hospital psiquiátrico. David Rosenhan introduce personas normales en un psiquiátrico con síntomas fingidos. Una vez que estos *actores* son admitidos se comportan de forma normal y sin embargo los profesionales de la salud les siguen tratando como enfermos. Seligman se enteró de esta investigación o experimento y escribió a Rosenhan una carta de admiración; como consecuencia de ello, Rosenhan se pone en contacto con él y le invita a entrar como pseudopaciente con identidad falsa (junto con el autor de dicho experimento) en octubre de 1973. Durante dicho internamiento se convierten en amigos preguntándose cómo eran tratados los pacientes y de qué manera, la deshumanización, la etiquetación, los diagnósticos, muchas veces erróneos de esquizofrenia y depresión; y la importancia del diagnóstico y cómo podían ser transmitidos todos estos conceptos a los estudiantes” (Rosenhan, D.L., & Seligman, M.E.P., 1995 (5), xix).

John Teasdale (1975)

Seligman le conoce en 1975 en una conferencia en Oxford y colaboran sobre el concepto de estilo explicativo investigando sobre depresión, pautas explicativas e indefensión.

“En abril de 1975, Seligman es invitado a la Universidad de Oxford a dar una conferencia acerca del desamparo aprendido (indefensión).

Entre los asistentes se hallaba John Teasdale recién salido del departamento de psicología del Maudsley Hospital” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 51-53).

Teasdale planteó el problema de quién es vulnerable y quién no lo es al desamparo: en opinión de Teasdale, la solución se reducía a lo siguiente: de qué manera las personas se explican a sí mismas los contratiempos que puedan padecer. Según él entendía, los que se formulan determinado tipo de explicación se convierten en presa del sentimiento de impotencia. Enseñarles a modificar sus explicaciones podría ser una manera de tratar su depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 61).

“Me embarqué en dos líneas de conversación con Teasdale en Oxford sobre la posibilidad de tratar la depresión y el desamparo modificando la forma en que los depresivos se explicaban a sí mismos las causas de los contratiempos” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64) y en Philadelphia (Pennsylvania) con Judy y Lyn centrándonos en la etiología (causas) de la enfermedad mental” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64).

“Teasdale y yo empezamos a redactar un borrador acerca de cómo tendría que basarse las explicaciones de la gente en la terapia para la depresión y el desamparo. Al mismo tiempo, Abramson y yo comenzamos a redactar otro borrador sobre cómo las pautas explicativas de las personas podía ser causa de depresión y desamparo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64).

Teasdale fue pionero en la terapia cognitiva en el Reino Unido y uno de los investigadores más prolíficos de la Universidad de Oxford y después en la Unidad de Ciencias del Cerebro en Cambridge.



Judy Garber (1975)

Tanto Lyn como Judy colaboradoras de Seligman critican en la misma línea de Teasdale a Seligman atraídas por la teoría de la atribución de Weiner y les incorpora en su programa:

“Judy Garber, había abandonado un programa de psicología clínica de una universidad sureña en un momento de crisis personal. Cuando reflexionó sobre su situación, decidió presentarse para trabajar voluntariamente, sin recibir sueldo y durante varios años, en mi laboratorio. Me había dicho alguna vez que deseaba demostrarle al mundo que era capaz de hacer una verdadera contribución a la psicología, de forma que pudiera acabar doctorándose con los mismos honores. Los que trabajaban en el laboratorio siempre se quedaban mirando a aquella joven tan elegante, con sus uñas largas y muy pintadas, repartiendo la ración diaria entre las ratitas. Pero la capacidad de Judy, al igual que la de Lyn, no tardó en saltar a la vista y no pasó mucho tiempo antes de que se le confiaran tareas de mayor responsabilidad. En aquella primavera de 1975 también Judy estaba trabajando en el desamparo en los animales. Cuando apareció el desafío de Teasdale, tanto Judy como Lyn dejaron de lado sus propios proyectos y se pusieron a trabajar con nosotros en la reformulación de la teoría para que ésta pudiera aplicarse mejor al ser humano” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 62-63).



Escribe tres capítulos del libro *Human Helplessness. Theory and Applications* (editado por Seligman Judy Garber en 1980), que son el capítulo uno (junto con Lyn Abramson y Seligman): Learned Helplessness in Humans: and Attributional Analysis, el capítulo seis (junto con Lyn Abramson y Suzanne M. Miller): On the Distinction between Anxiety and Depression: Perceived Control, Certainty, and Probability of Goal Attainment y el capítulo siete (junto con Steve D. Hollon): A Cognitive-Expectancy Theory of Therapy for Helplessness and Depression.

También aparece en la lista de agradecimientos de *Niños optimistas* (publicado en 1995).

“A Judy Garber, de la Universidad de Vanderbilt que nos proporcionaron sus ideas y su guía durante las numerosas fases de esta investigación” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 24); y en el libro *Treating and Preventing Adolescent Mental*

Health Disorders en el apartado de miembros de la comisión de Adolescent Mental Health Initiative (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xi) donde aparecen los siguientes datos:

“Profesora de Psicología y Desarrollo Humano de la Universidad de Vanderbilt. Senior Fellow, Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xi).

Actualmente trabaja como profesora e investigadora en la Universidad de Vanderbilt y en la página Web de la Universidad aparece lo siguiente: “La Dra. Garber está coordinando un estudio multicéntrico financiado por el NIMH, para examinar la eficacia de un programa cognitivo -conductual para la prevención de la depresión en los adolescentes en situación de riesgo”. En red: Universidad de Vanderbilt.

Bernard Weiner (1975)

Desarrolla la teoría de la atribución.

Seligman recibe en 1975 en Pennsylvania, a su vuelta de Oxford la crítica de dos de sus colaboradores, Lyn Abranson y Judy Garber en la misma línea de Teasdale, atraídas por la “teoría de la atribución” de Bernard Weiner, joven psicólogo social de la Universidad de California (Los Ángeles). La teoría de la atribución trataba de explicar por qué hay personas que alcanzan grandes logros y otras no; por la atribución de las causas de los éxitos o fracasos (preguntando al sujeto a qué factores atribuía sus logros o fracasos).

Es esta una explicación cognitiva, anticonductista, pues para Skinner tan solo es el refuerzo y el programa de refuerzo el responsable de los logros.

La teoría de la atribución, sin embargo, defiende que en los seres humanos no sólo el comportamiento se encuentra controlado por un programa de refuerzos (el medio) “si no también por un estado mental propio del individuo, las explicaciones que las personas se dan” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 62).

Escribe el capítulo dos (junto con Tchia Litman-Adizes), *An Attributional, Expectancy Value Analysis of Learned Helplessness and Depression*, del libro *Human Helplessness. Theory and Applications*, editado por Judy Garber y Seligman, en 1980.

Madelon Visintainer (1977)

Se pone en contacto con Seligman porque desea demostrar que la indefensión puede ser causa de muerte (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 226).

“Quería descubrir si verdaderamente era verdad que la desesperanza, por sí misma, podía matar y -de poder hacerlo- descubrir de qué manera” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 225). En el fondo estaba el caso de Daniel un niño con 9 años y un linfoma, que pierde la esperanza de ver a un famoso médico y como consecuencia de su indefensión aprendida se deja morir.

En 1982 Madelon realiza un experimento de tres grupos con ratitas a los que se les implanta células cancerosas (uno puede evitar una descarga y otro no, el otro es de control sin descarga). El sentimiento de impotencia inducido hace que mueran en mayor medida las ratas (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 227-228).

“Madelon Visintainer se convirtió en la primera investigadora que pudo demostrar que un estado psicológico -el sentimiento de impotencia adquirido/indefensión- podría causar cáncer” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 228).

Su encuentro con ella lo cuenta de la siguiente manera:

“En la primavera de 1976 apareció sobre mi escritorio una desusada solicitud de admisión para ingresar en nuestro programa para graduados. Allí una mujer llamada Madelon Visintainer, enfermera de Salt Lake City, describía el caso de Daniel” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 225). “Sin embargo, había algunos problemas en su solicitud. De acuerdo con las fechas que nos proporcionaba resultaba muy difícil saber donde había estado en determinado momento, o qué había estado haciendo durante diferentes períodos de su vida adulta. Simplemente, parecía desaparecer con demasiada frecuencia. Después de algunos infructuosos intentos para poner en claro esos misterios decidimos admitir a Visintainer y no sin impaciencia estuve esperando su llegada, en septiembre de 1976. No apareció. Nos llamó diciendo algo acerca de que estaba obligada a permanecer un año más en Salt Lake City, algo acerca de estar dirigiendo una donación para realizar estudios sobre el cáncer. Dirigir una de esas subvenciones que se otorgan para estudios sobre el cáncer nos pareció

muy extraño para alguien que, según su propia declaración, era apenas una enfermera. Nos pedía que, si fuera posible, le conserváramos su lugar hasta septiembre del siguiente año.

Por mi parte, le pregunté si realmente quería venir a la Universidad de Pennsylvania para trabajar en un tema tan inusual... llegó en septiembre de 1977, tan carente de explicaciones como su solicitud y también tan misteriosa. Eludió las conversaciones referentes a su pasado o con lo que esperaba lograr en el futuro. Pero actuó maravillosamente. Demostró ser un torbellino científico” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 226).

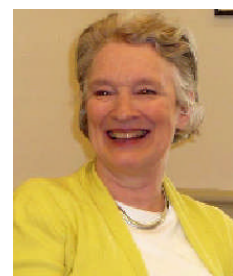
“Cuando Madelon completó su doctorado presentó solicitudes ante varias universidades, donde deseaba ser profesora adjunta, y algunas de ellas le exigieron un currículum completo. Así fue como llegué a enterarme, para mi gran sorpresa, que la joven ya había sido profesora adjunta en Yale, cuando estudiaba enfermería, antes de emprender sus estudios para graduarse con nosotros en psicología. Más tarde, además, supe que durante la guerra de Vietnam había ganado la Estrella de Plata y otras condecoraciones por valor demostrado bajo el fuego enemigo. En 1970 había estado al frente de un hospital en Parrot’ Beak, Camboya.

Eso fue todo cuanto pude averiguar sobre ella... en la actualidad, Madelon ocupa una cátedra en el Departamento de Enfermería Pediátrica en la Escuela de Medicina de Yale” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 229). En la página Web de Yale no aparece información sobre ella.

Joan Stern o Joan Girgus (apellido de casada): (década de los 70)

Seligman cuenta su encuentro con su amiga de la infancia en 1970, una década después convergen sus intereses y colaboraron sobre el tema del optimismo en el aula.

También escribe el capítulo 4 junto con Susan Nolen-Hoeksema *Explanatory Style and Achievement, Depression, and Gender Differences in Childhood and Early Adolescence* del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan y aparece en el



apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

El encuentro lo describe de la siguiente manera: “Un frío y ventoso día de abril de 1970, cuando todavía era un profesor principiante en la Universidad de Pennsylvania, me encontraba en una larga fila, a la espera de dar mi nombre en la recepción del Haddon Hall, otrora un gran hotel, ahora bastante venido a menos que aguardaba el momento de que Atlantic City se convirtiera en Las Vegas de la costa oriental. Se trataba de una convención anual más de la Asociación de Psicología del Este. Tenía delante de mí, en aquella fila, a una mujer a la que no pude reconocer hasta que se volvió y pude verle la cara. El asombro me dejó mudo. Habíamos sido amigos durante toda nuestra infancia.

¡Joan Stern! -exclamé- Eres tú ¿verdad?

¡Marty Seligman! ¿Qué estás haciendo por aquí?

Soy psicólogo, le expliqué.

¡Y yo también!

Nos reíamos a carcajadas. Desde luego, ¿qué otra cosa podíamos ser, estando en la cola de la recepción de ese hotel tan especial, sede de una convención, y en ese fin de semana en particular? Joan se había doctorado en psicología en la New School for Social Research y yo en Pennsylvania, y los dos éramos profesores.

Fuimos compañeros durante la primaria (*¿Te acuerdas de la señorita Manville?*) y nos criamos en el mismo barrio (*¿Todavía estará Sitting allí?*). Cuando fui a la Academia Albany, ella fue a Saint Agnes, su equivalente para las niñas. Nuestras vidas fueron mucho más agradables cuando salimos de aquellos centros. Descubrimos que el mundo contenía más personas, gente que no se parecía a nosotros, que el aspecto de Debbie Reynolds y la música de Elvis Presley no eran del gusto de todos, ni era universal el desdén por las cosas del espíritu. Ahora Joan estaba casada, se llamaba Joan Girgus.

Le pregunté en que investigaciones andaba.

Chicos, qué perciben y piensan, y cómo van cambiando las cosas a medida que crecen. Me habló de su fascinante trabajo sobre ilusiones visuales, y yo le hablé del sentimiento de impotencia adquirido (indefensión aprendida).

¿Vive tu padre todavía? -me preguntó- *¡Qué difícil tiene que haber sido para ti!*, agregó cuando se enteró de la muerte de mi padre.

Comprendía perfectamente lo que podía sentirse ante esas pérdidas porque su madre había muerto cuando era una adolescente.

Durante aquellos días tuvimos oportunidad de conversar más, tratando de relacionar nuestro pasado común con lo que estaba sucediendo. Cuando nos separamos, los dos estábamos seguros de que nuestros respectivos estudios -los suyos en torno a la infancia y los míos sobre hábitos de pensamiento- terminarían convergiendo.

Joan prosiguió su carrera y llegó a decana del departamento de Ciencias Sociales del City College de Nueva York y luego desempeñó igual cargo en la Universidad de Princeton, en tanto yo proseguía con mis estudios sobre la pauta explicativa. Debió pasar una década más antes de que convergieran nuestros respectivos intereses. Cuando ello sucedió, ambos se centraron en el tema del optimismo en el aula” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 183-184).

Actualmente es catedrática en el departamento de psicología de la Universidad de Princeton.

Jack D. Maser (1977)

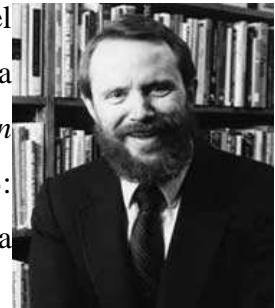
En 1977 Seligman junto con Jack Maser publican como editores el libro: *Psychopathology: Experimental Models* (En España la primera edición será en 1983 y el título: *Modelos Experimentales en Psicopatología*).

Actualmente trabaja como profesor adjunto en el departamento de Psiquiatría en la Universidad de San Diego, California.



William R. Miller (1977)

En 1977 Seligman junto con Jack Maser publican como editores el libro: *Psychopathology: Experimental Models* (En España la primera edición será en 1983 y el título: *Modelos Experimentales en Psicopatología*), Miller, Rosellini y Seligman escribirán el Modelo 3: “Depresión, Indefensión Aprendida y Depresión” que va de la página 100 a la 125.



En el libro *Indefensión Aprendida* Seligman escribirá sobre Miller: “Miller y yo hemos hallado que en el hombre la indefensión aprendida produce esa disposición cognitiva negativa” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 63).

William R. Miller, Ph.D. es profesor distinguido de Psicología y Psiquiatría en la Universidad de Nuevo México (UNM), donde se unió a la facultad en 1976. Ha enseñado una amplia gama de temas, incluyendo cursos sobre alcoholismo y Psicología Anormal, y seminarios sobre Psicología Positiva y sobre las profecías autocumplidas. Su principal interés científico está en la psicología del cambio, pero su investigación abarca el tratamiento de conductas adictivas, la autorregulación, la espiritualidad, la motivación para el cambio, la psicología. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Ciencias de la Salud de Oregón, la Universidad de Nueva Gales del Sur en Sydney, Australia, la Universidad de Stanford y la Universidad de Bergen y de la Clínica Hjeltestad en Noruega.

Miller ha cambiado la forma en que los médicos piensan acerca de la naturaleza de los trastornos relacionados con el abuso de sustancias, su tratamiento y los medios para efectuar el cambio en los pacientes. En su carrera desde el principio hizo hincapié en que no todos los problemas de alcohol son graves y ha probado breves intervenciones de gama media para los que tienen problemas con la bebida.

Ha desarrollado para el programa de capacitación una conducta de auto-control, pruebas para personas menos dependiente al alcohol.

Miller también vuelve a conceptualizar la motivación para el cambio. En 1983 introduce el método clínico de la Entrevista Motivacional con los métodos de tratamiento de

confrontación de la época, y desde entonces se ha convertido en uno de los métodos más utilizados para el tratamiento de adicciones.

Como administrador, Miller ha dirigido la UNM del programa de formación de Psicología Clínica, y crearon un grupo de prácticas (Terapia de Comportamiento Asociados), dirigida a un público muy amplio para programa de tratamiento de abuso de sustancias, y co-dirigió la UNM el Centro de Alcoholismo, Abuso de Sustancias y Adicciones. También presidió un Grupo de Revisión Inicial del Instituto Nacional sobre Abuso de Alcohol y Alcoholismo (NIAAA), el comité directivo de la NIAAA multicéntricos, Proyecto IGUAL, y un grupo de trabajo del Instituto de Investigación sobre la Espiritualidad y la Salud de los Institutos Nacionales de Salud.

“Miller ha trabajado como investigador principal en becas de investigación y contratos, para que los organismos tan diversos como la Oficina de Asuntos Indígenas, el Centro de Prevención de Abuso de Sustancias, el Pew Charitable Trusts, el Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas, y los EE.UU. del Departamento de Educación. Su investigación ha sido reconocida por el Premio en Memoria de Jellinek, y ha logrado el premio de la Asociación Americana de Psicología de la División 50 (Adicción).

Autor o editor de más de 40 libros y monografías, Miller ha sido entrevistado o citado por medios tanto nacionales como internacionales de radiodifusión y medios de comunicación impresos, entre ellos *The New York Times*, *National Public Radio*, *ABC Nightline* y *Pravda*. Entre sus libros se puede encontrar: *El control de su forma de beber* de Guilford Press, y Miller, WR, & Delaney, HD (Eds.). *Perspectiva judeo-cristiana sobre Psicología: la naturaleza humana, la motivación, y el cambio* Washington, DC.

Se especializó en psicología y filosofía. Asistió a la escuela de postgrado en la Universidad de Wisconsin en Madison, y obtuvo su maestría y doctorado en la Universidad de Oregón”. En red: Universidad de Nuevo Mexico.

Robert A. Rosellini (1977)

En 1977 Seligman junto con Jack Maser publican como editores el libro: *Psychopathology: Experimental Models* (en España la primera



edición será en 1983 y el título: *Modelos Experimentales en Psicopatología*).

Miller, Rosellini y Seligman escribirán el Modelo 3: Depresión. Indefensión Aprendida y depresión, de la página 100 a la 125.

Es profesor en la Universidad de Albany

Steve Hollon (1980)

En el libro *Human Helplessness. Theory and Applications* editado por Judy Garber y Seligman en 1980 aparece en el Prefacio: “A Steve Hollon quién proporcionó un apoyo continuo, paciencia, y aliento desinteresado”. Además escribe junto con Judy Garber el capítulo siete: A Cognitive-Expectancy Theory of Therapy for Helplessness and Depression de dicho libro.



Entonces profesor de Vanderbilt, Seligman, en 1983, pide ayuda a Steve, a Art Freeman, Dan Oran y Dick Calogero para adaptar las técnicas de Beck y Ellis a personas normales para el proyecto de Metropolitan Life (optimismo en adultos).

“Los autores Aaron Beck y Albert Ellis fueron quienes formularon las primeras versiones de nuestras técnicas con el fin de aliviar la depresión entre quienes ya la padecían. En 1987, la empresa Metropolitan Life me pidió que adaptara estas técnicas para una población *normal*, y con una *orientación preventiva*, de modo que pudieran utilizarse con su equipo de vendedores, un grupo realmente no deprimido. Acudí al considerable talento de Steve Hollon, profesor de Vanderbilt, y de Art Freeman, entonces profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva en los dos sentidos mencionados. Dan Oran, de la empresa Foresight Inc., y Dick Calogero, de Metropolitan Life, realizaron el proyecto del seminario mientras que Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales.

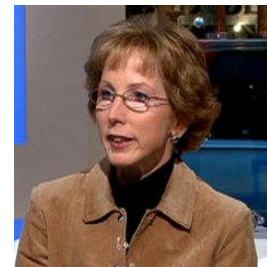
Posteriormente Karen Reivich, Jane Gillham y Lisa Jaycox adaptaron estas técnicas para los niños normales” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431).

También escribe el capítulo 6 junto con Robert J. DeRubeis *Explanatory Style in the Treatment of Depression* del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan. Además aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

El interés de Hollon radica en la etiología y el tratamiento de la depresión en adultos. Su trabajo se extiende desde la psicopatología de base, a la prevención y tratamiento. Está particularmente interesado en la contribución relativa de los procesos biológicos y cognitivos de la depresión, y la relación de la eficacia psicosocial frente a las intervenciones farmacológicas a nivel comparativo. El interés actual es la prevención de la depresión, tanto en lo que respecta a su primera aparición como posterior reaparición tras el éxito del tratamiento”. En red: Universidad de Vanderbilt.

Susan Nolen-Hoeksema: (1981)

Fue el elemento catalizador para que se realizara el proyecto de un estudio a gran escala que “nos permitiera pronosticar quiénes se deprimirían y quiénes fracasarían en la escuela” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 191) “El Estudio Longitudinal Princeton-Pennsylvania se puso en marcha en otoño de 1985” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 191).



También escribe el capítulo 4 junto con Joan S. Girgus *Explanatory Style and Achievement, Depression, and Gender Differences in Childhood and Early Adolescence* del libro *Explanatory Style* (1995 en inglés) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan y aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

Además se encarga de la revisión del capítulo 16 del libro *Abnormal Psychology* (Trastornos relacionados con sustancias) (Rosenhan, D.L., Seligman, M.E.P., 1995 (5), xxiv).

Seligman conoció a Susan porque fue recomendada a Seligman por su mentor en Yale.

Seligman describe en los 80 a Susan de la siguiente manera: “Susan era una joven de veintiún años, serena, decidida, cuyo mentor en Yale la enviaba con una nota donde me decía que era la mejor de las estudiantes que hubiera conocido en muchos años y no podía sino envidiar que ella estuviera tan entusiasmada con la idea de estudiar el sentimiento de impotencia en los niños. Me advertía asimismo que no confundiera su natural tranquilidad con timidez o falta de inteligencia.

Le describí a la recién llegada la conversación mantenida con Joan (Girgus), y la reacción de aquella fue inmediata: *eso es exactamente lo que quiero hacer*, fue su comentario”. (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 191).

Actualmente Susan Nolen-Hoeksema dirige el Departamento de Psicología en la Universidad de Yale y el Programa sobre Depresión y Cognición que hace referencia a la relación entre los distintos procesos cognitivos y la depresión, así como la salud mental y salud física de los problemas relacionados con la depresión.

Explica que mientras que los hombres tienden a distraerse, las mujeres tienen tendencia a la rumiación en una situación de depresión y esta diferencia en la forma en que se responde podría explicar la tasa más alta de depresión en mujeres. En red: Universidad de Yale.

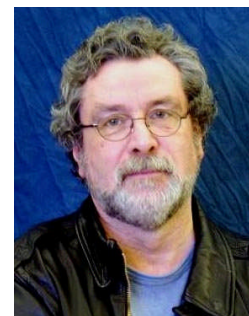
Chris Peterson: (1980 carta -1981 le conoce)

Sociólogo que se le ocurre la técnica CAVE (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 178) y después desarrollará junto con Seligman.

En 1995 se publica el libro *Explanatory Style* y Peterson será el autor del capítulo 1 junto con Seligman y Buchanan *Explanatory Style: History and Evolution of the Field* y el capítulo 14 *Explanatory Style and Health* cuyos editores son Martin E. P.

Seligman y Gregory McClellan Buchanan, también aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

Posteriormente realiza entre otras cosas el libro *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification* junto con Seligman en 2002. Chris Peterson será asimismo en el ámbito de la Psicología Positiva el director de clasificación (junto con George



Vaillant) en el “Estudio de la *personalidad positiva*, fortalezas y virtudes cuyo ejercicio regular genera emotividad positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 350).

En el libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders* (2005) aparece en el apartado de miembros de la comisión de “Iniciativa en Salud para Adolescentes” donde se describe su labor profesional: “Profesor de Psicología de la Universidad de Michigan y Director de Clinical Training de la misma Universidad” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xi).

Seligman relata su encuentro de 1981 de la siguiente manera: “El año pasado -le dije- recibí una carta de un joven que ha destacado en el campo de la psicología social, Chris Peterson. La carta de aquel muchacho era de lo más simpático: *Socorro. Estoy atrapado en un colegio de mala muerte enseñando en ocho cursos por año. Tengo ideas creativas. Estoy dispuesto a viajar a cualquier sitio.* Eso era lo esencial. Así que lo invité a pasar un par de años trabajando conmigo en Pennsylvania, cosa que hizo y, efectivamente, tenía ideas creativas. La más creativa de las ideas de Chris se refería a cómo determinar la pauta explicativa en las personas que no hubieran hecho los cuestionarios correspondientes, personas tipo grandes figuras deportivas, presidentes, estrellas de cine”... (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 178). Chris tomaba sus declaraciones y luego clasificó los promedios dependiendo de las pautas explicativas “pronto llegamos a la conclusión de que los perfiles logrados así en líneas generales se correspondían con lo que podríamos haber obtenido sometiendo al deportista a un cuestionario. Lo denominamos CAVE (por análisis del Contenido de Explicaciones Textuales, según la sigla en inglés (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 178).

También aparece en el apartado de agradecimientos en el libro *La Auténtica Felicidad* publicado en el 2002 cuando Seligman empieza por explicar el nacimiento y desarrollo de la Psicología Positiva (ver apartado “Nacimiento de la Psicología Positiva”) y hace mención a Chris Peterson.

“Gracias, Ray, Mike, Ed, *Chris*, George, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

Seligman cuenta cómo le pidió que formara parte del equipo para la selección y clasificación de las fortalezas:

“Chris -supliqué -, *no digas no hasta que me hayas escuchado*. Mi primer elegido era el mejor, pero albergaba pocas esperanzas de convencerle. El doctor Christopher Peterson es un científico destacado, autor de un libro de texto muy relevante sobre la personalidad, una de las autoridades mundiales sobre la esperanza y el optimismo, y director del programa de psicología clínica de la Universidad de Michigan, el programa de este tipo más amplio y posiblemente mejor del mundo.

Quiero que me pidas una excedencia de tres años de tu puesto de profesor en Michigan, que vengas a la Universidad de Pennsylvania y desempeñes un papel principal en la creación del DSM de la psicología, una clasificación y un sistema de medición fidedignos de las fortalezas humanas, le expliqué con más detalle.

Aguardaba su educada negativa, de modo que me quedé anonadado cuando Chris dijo: *Qué curiosa coincidencia. Ayer cumplí 50 años y estaba ahí sentado, en mi primera crisis de la mediana edad, preguntándome qué iba a hacer el resto de mi vida... Así que acepto. Así sin más*” (Seligman, M, 2002 (19), 182).

Seligman le pide a Christopher Peterson que forme parte del proyecto y se traslada a la Universidad de Pennsylvania desde el 2000 y, durante los tres años siguientes, se dedican a realizar la clasificación con la ayuda de numerosos estudiantes y personas en prácticas sobre las fortalezas de carácter y virtudes y cómo evaluarlas (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), V).

Christopher Peterson es profesor de Psicología en la Universidad de Michigan, donde ha sido Director de Formación y Psicología Clínica, le ha sido otorgada la Cátedra Arthur F. Thurnau, un galardón en honor a la enseñanza. En dos ocasiones, el curso impartido fue nombrado el "Mejor Curso Universitario" en la Universidad de Michigan. Peterson investiga la personalidad y la adaptación. Es autor de más de 200 publicaciones, y por el ISI figuran entre los psicólogos y psiquiatras más citados del mundo en los últimos veinte años. El libro de Peterson más reciente, con Martin Seligman, es *Carácter fortalezas y virtudes: Manual y clasificación* (2004, Oxford University Press y la American Psychological Association), en el 2006 publica *A Primer Positive Psychology* un libro que habla sobre Psicología Positiva muy bien documentado.

Glen Elder: (1981)

Le conoce en 1981 en Heidelberg, Glen es sociólogo especialista en relaciones familiares, realizó un experimento longitudinal sobre la Gran Depresión; capacidad de recuperación y la diferencia entre clases medias y bajas así como la calidad en el envejecimiento (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 177-178).



Utilizaron el CAVE (creado por Peterson y desarrollado por éste y Seligman) para confirmar las teorías de Glen: “las mujeres de clase media, que envejecieron bien, tendían a ser optimistas. Las de clase baja, cuya vida fue siempre dura, no envejecieron bien y tendieron a ser pesimistas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 179).

Actualmente profesor en la Universidad de Carolina en Chapel Hill. Ha obtenido numerosos premios a lo largo de su carrera por distintas instituciones.

John Leslie (1982)

Aunque no es colega ni colaborador o psicólogo, el encuentro con John Leslie (criador de caballos) en un avión será determinante para la carrera de Seligman que le hará dar un giro radical en sus teorías y seguramente aquella conversación que mantuvieron en el avión fue la semilla de la Psicología Positiva. Leslie le hizo una pregunta clave a Seligman: “¿Puede predecir quién será el que nunca se rinda y el que nunca se deprimirá por muchas cosas que le puedan ocurrir? ¿Ha trabajado con el otro lado de la moneda?” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134).

Seligman relata en su libro *Aprenda Optimismo* (1990) el encuentro con Leslie:

“Cuando debo hacer un vuelo largo, por lo general, prefiero el asiento junto a la ventanilla, para mirar hacia fuera, principalmente con el propósito de no tener que conversar con la persona que venga a sentarse junto a mí. Por eso me sentí molesto, un día del mes de marzo de 1982, en el momento en que se prestaba a levantar el vuelo el avión que me llevaría de San Francisco a Philadelphia, al comprobar que por lo menos esa vez mi táctica no resultaba: *Hola*. Era mi compañero de asiento, un sesentón medio calvo, que se mostraba muy entusiasmado por iniciar una conversación. *Me llamo John Leslie ¿y usted?*

Al decir eso estaba tendiéndome la mano, que debí estrechar mientras me decía para mis adentros: *¡Por Dios! Me ha tocado un charlatán.* De modo que también le estreché la mano y mascullé mi nombre de modo que no pudiera captarlo y a la espera de que comprendiera que tenía muy pocas ganas de charlar.

Pero Leslie volvió a la carga, y cuando el avión empezaba a correr, entabló conversación. *Me dedico a la cría de caballos. Cuando llego a una encrucijada todo cuanto debo hacer es pensar para qué lado quiero que vaya el caballo, y él lo hace. En mi trabajo, educo a personas y todo cuanto debo hacer es pensar qué quiero de ellas y así lo hacen.*

De esa manera se inició aquella conversación, completamente casual, que terminó provocando un giro copernicano en el enfoque de mi trabajo.

Leslie era un verdadero optimista que al parecer no tenía dudas en el sentido de que me sentiría arrastrado por sus sabias palabras. Cuando el avión volaba sobre el Estado de Nevada, con los picos de las sierras coronados de nieve debajo de nosotros, sentí que me arrastraba. *Mi gente -anunció- desarrolló el reproductor de vídeo para Ampex. Es el grupo más creativo que haya tenido nunca.*

¿Qué es lo que distingue a sus grupos creativos de los incompetentes?, le pregunté. *Todos, y cada uno de ellos, creen que pueden caminar sobre el agua.* Me sentí completamente atrapado cuando estábamos sobre Utah. Lo que aquel hombre estaba diciéndome era lo que había observado en las personas que se resistían a la depresión.

¿Cómo hace para que alguien sea creativo?, le pregunté.

Voy a decírselo... pero antes, ¿a qué se dedica usted?

Le hice una breve síntesis de todo cuanto venía haciendo en los últimos quince años, le hablé de la gente que se siente impotente, de los animales de laboratorio que usábamos y de cómo estábamos probando que el sentimiento de impotencia era análogo a la depresión. Le hablé de los pesimistas, de la pauta explicativa y de los pesimistas que se rinden fácilmente ante las dificultades. *Esas personas son las que fuera del laboratorio, terminan padeciendo depresiones graves, le expliqué*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 133-134).

Lo que continúa es importante porque puede ser el antecedente o la semilla de la Psicología Positiva cuyo máximo promotor fue Seligman que promulga que además de

estudiar las enfermedades mentales hay que estudiar aquellos elementos que hacen que uno sea más feliz: “¿Y ha trabajado usted a fondo con el otro lado de la moneda? -quiso saber Leslie -¿Puede predecir quién será el que nunca se rinda y el que nunca se deprimirá por muchas cosas que le puedan ocurrir?

Debí confesar que en eso no habíamos pensado mucho.

En mi profesión se invierte gran parte del tiempo (y casi todo el dinero) tratando de conseguir que los que están mal no estén tan mal. Ayudar a los trastornados es un objetivo valioso, pero por alguna razón la psicología casi nunca se aproxima al objetivo complementario de hacer que las vidas de los que están bien sean aún mejores. Gracias a Leslie estaba empezando a descubrir que mi trabajo se hermanaba con el otro objetivo. Si podía identificar de antemano a los que terminarían deprimidos, también tendría que estar en condiciones de identificar a los que nunca enfermarían” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134).

En la misma charla Leslie le pregunta “si podía pensar en algún trabajo en el que fuera esencial seguir actuando frente a rechazos y reveses constantes” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134). “Podía ser en ventas contesté, pensando en un discurso que meses antes había pronunciado ante un grupo de presidentes y compañías de seguros... en el campo de la venta de seguros de vida, nueve de cada diez clientes en perspectiva rechazan al vendedor. El vendedor tiene que rehacerse de inmediato e ir a buscar el décimo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134).

“Recordé una conversación que aquel mismo fin de semana había mantenido con John Creedon, el dueño de Metropolitan Life. Después de mi discurso ante los aseguradores” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134) en el que le pregunta si podía cambiar a los pesimistas en optimistas y elegir personas más aptas para la venta de seguros “en aquella ocasión le respondí a Creedon que no lo sabía” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 135). “Mientras seguía el vuelo le conté a Leslie aquella conversación y para cuando estábamos iniciando el descenso a Philadelphia me había hecho prometer que le escribiría una carta a Creedon. Y así lo hice, para decirle que quizá estuviéramos en condiciones de elegir futuros vendedores. No volví a ver a Leslie. Poco después de que me sugiriera hacer un viraje en

mi atención para dirigirla del pesimismo al optimismo, del fracaso al éxito, me puse manos a la obra” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 135).

Harold Zullo (1983)

Amigo de Seligman. Es la persona que le da la idea de aplicar el CAVE a la política. Colabora en la aplicación del CAVE en las primarias de 1988 y Seligman le propone participar en la apuesta que realiza sobre el ganador pero Harold se niega porque dice que no tiene tan claro el resultado. (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 262).

Escribe el capítulo 11, *Pessimistic Rumination in American Politics and Society*, del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan y aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

En 1983 Seligman le explica la técnica CAVE a Harold Zullo un prometedor estudiante “¿Se le ha ocurrido pensar en la aplicación de esto en la política?... Me gustó que hablara en plural, que hubiera dicho podríamos, porque con eso Harold quería significar que vendría a Pennsylvania. Es lo que hizo, y lo que consiguió en el transcurso de los cinco años que siguieron fue algo único. Con un poco de ayuda por mi parte, se convirtió en el primer psicólogo que ha pronosticado un hecho histórico importante” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 250).

Aplican las técnicas del CAVE, primero a figuras políticas del pasado y luego pasan a las primarias de 1988. “Harold insistió que escribiéramos nuestras conclusiones, las pusieramos en sobres sellados y las enviáramos al *New York Times* y al gerente del departamento de psicología de nuestra Universidad” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 259). “En los primeros días de mayo todavía no podía creer lo que estábamos revisando Harold y yo, cuando empezaron a salir de sus sobres sellados las predicciones hechas tres meses antes. Eran prácticamente perfectas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 259) (Michael Dukakis demócrata y George Bush en los republicanos). “Acertamos un 86% de escaños para el Senado. Nadie lo hizo con tanta exactitud. Así que este ha sido, por lo que puedo saber, el

primer ejemplo de que científicos sociales hayan pronosticado acontecimientos históricos de importancia... antes de que se produjera” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 264-265).

Luis Rojas Marcos profesor de psiquiatría de la Universidad de Nueva York comenta lo siguiente en el periódico de El País 18 del 10 de 2004 en la sección Opinión: “Hace unos años, Harold Zullo y Martin Seligman, psicólogos experimentales de la Universidad de Pennsylvania, se propusieron estudiar qué tipo de presidente quieren los estadounidenses. Con este objetivo, contrataron a un equipo de expertos del lenguaje que analizó retrospectivamente el contenido de los discursos pronunciados por los candidatos a la presidencia durante las campañas electorales de 1900 a 1984, sin saber el nombre de los autores. Los 18 candidatos considerados más optimistas por los evaluadores en las 22 elecciones que se realizaron durante ese periodo fueron elegidos presidentes. Conclusión: el electorado prefirió en el 82% de los comicios al aspirante más optimista.

Animados por el descubrimiento, estos investigadores decidieron utilizar el mismo termómetro del optimismo para pronosticar los resultados de las elecciones a la Presidencia y al Senado de 1988. Sus predicciones, registradas dos semanas antes del sufragio, fueron sorprendentemente correctas. No sólo anunciaron de antemano los triunfos de George Bush padre sobre Michael Dukakis y de 25 de los aspirantes que participaron en las 29 contiendas para el Senado, sino que también anticiparon con precisión la mayoría de los márgenes de las victorias.

El optimismo de los pretendientes al timón de EE UU que estudiaron Zullo y Seligman se reflejaba de varias maneras en el texto de sus intervenciones. Por ejemplo, ante problemas complejos decían ver claramente su causa y su solución. Al mismo tiempo, manifestaban un estilo positivo de interpretar los sucesos que les afectaban. Sus explicaciones se caracterizaban por considerar los graves reveses como ligeros inconvenientes pasajeros sin impacto en el bienestar del país. Las declaraciones de estos aspirantes optimistas también se distinguían porque en ellas no asumían responsabilidad personal por los fracasos de sus políticas, sino que los achacaban a circunstancias incontrolables, a fuerzas destructivas ajenas o a enemigos malévolos. Sin embargo, ante acontecimientos favorables, aunque fuesen fortuitos, tendían a afirmar que los beneficios serían perdurables y moldearían muchas facetas de la salud social de la nación. Tampoco

dudaban en proclamar que esos hechos imprevistos eran fruto de un plan preconcebido por ellos, lo que les hacía dignos de la recompensa de los votantes”. Periódico El País, 18-10-2004. Artículo de Luis Rojas Marcos.

Jonas Salk (1984)

“Jonas Salk (1914-1995), bacteriólogo norteamericano, desarrolló una vacuna que contiene virus de poliomielitis e induce a la inmunidad frente a la enfermedad” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 32, NT) Salk le da la idea de la inmunización psíquica del optimismo.



Seligman menciona la gran admiración que siente por él “fue el héroe de mi infancia, y a lo largo de mi vida profesional como psicólogo su modo de hacer ciencia constituyó un modelo para mí: no el conocimiento por sí mismo, sino el conocimiento al servicio de la curación” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 32). En 1984 Seligman conoce a Salk, Salk le menciona la idea de la inmunización psíquica (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 37).

El encuentro se produce en 1984 en un debate entre psicólogos e inmunólogos: “El doctor Salk era un personaje elegante y discreto, que se mantenía por encima de la disputa; y cuando el ambiente se calentaba demasiado alentaba amablemente a ambas partes a encontrar un terreno común. Pero una y otra vez el terreno común se convertía en campo de batalla. Después de un condescendiente dardo lanzado por un premio Nobel respecto a la inmunología como ciencia verdadera, el doctor Salk, sin dejarse impresionar, comentó la importancia de alentar a los *poetas de la biología*. Sus esfuerzos pacificadores apenas tenían efecto. Para mi sorpresa, parecía que resultaba embarazoso al bando de los inmunólogos, y le ignoraban” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 36).

Después del primer día, me invitó a charlar con él. Me preguntó por mi investigación y por mis ambiciones. Le describí la incapacidad aprendida. Le hablé de cómo el pesimismo

socavaba la capacidad de enfrentarse a la depresión. Casualmente aquel día se celebraba el trigésimo aniversario de la primera prueba de la vacuna contra la polio, y el doctor Salk se mostraba comunicativo.

-A eso me refiero cuando hablo de poetas de la biología -me dijo, sonriendo abiertamente-. Si en este momento yo fuera un científico joven, seguiría dedicándome a la inmunización. Pero en lugar de inmunizar a los niños físicamente, lo haría a su manera: les inmunizaría psíquicamente. Y comprobaría si esos chicos psíquicamente inmunizados podían luego enfrentarse mejor a la enfermedad mental; y también a la enfermedad física.

Inmunización psíquica. Aquel acorde resonaba en mi interior. En mis primeros experimentos habíamos probado la inmunización psíquica con un éxito sorprendente... ¿Podía la experiencia del dominio, o la adquisición del rasgo psicológico del optimismo, inmunizar a los niños frente a la enfermedad mental? ¿Y frente a la enfermedad física?” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 36-37). Médico estadounidense, virólogo (científico que estudia los virus), inmunólogo y científico médico (en cuestión con la estructura y función del sistema inmunitario, la resistencia del organismo a la infección) Jonas Salk desarrolló la primera vacuna efectiva de la poliomielitis (polio).

Jonas Salk, falleció el 23 de junio de 1995, en La Jolla, California, a los ochenta años como consecuencia de una insuficiencia cardíaca. En su vida fue capaz de ver los efectos de su trabajo. En el momento en que Salk murió, la poliomielitis ha desaparecido prácticamente de los Estados Unidos”.

Richard Butler (1987)

Jefe de investigación de personal de West Point que se pone en contacto con él en 1987 para predecir qué cadetes abandonarán su plaza en West Point. (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 204).

Art Freeman (1987)

Cuando Art Freeman es profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva, Seligman le pide ayuda a él y a Steve Hollon, a Dan Oran y Dick Calogero para adaptar las técnicas de Beck y Ellis a personas normales para el proyecto de Metropolitan Life (optimismo en adultos).



“Los autores Aaron Beck y Albert Ellis fueron quienes formularon las primeras versiones de nuestras técnicas con el fin de aliviar la depresión entre quienes ya la padecían. En 1987, la empresa Metropolitan Life me pidió que adaptara estas técnicas para una población *normal*, y con una *orientación preventiva*, de modo que pudieran utilizarse con su equipo de vendedores, un grupo realmente no deprimido. Acudí al considerable talento de Steve Hollon, profesor de Vanderbilt, y de Art Freeman, entonces profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva en los dos sentidos mencionados. Dan Oran, de la empresa Foresight Inc. y Dick Calogero, de Metropolitan Life, realizaron el proyecto del seminario mientras que Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431).

“El Dr. Arthur (Arte) Freeman es profesor de clínica en el Departamento de Psicología de la Universidad de Philadelphia de Medicina Osteopática. Completó sus estudios de grado y de postgrado en la Universidad de Nueva York y después la investigación de doctor en Teachers College-Columbia University. Estudió en el Instituto Alfred Adler en Nueva York, con los Dres. Kurt Adler y Alexandra, el Instituto para la Vida Racional del Dr. Albert Ellis, y completó una beca posdoctoral en el Centro de Terapia Cognitiva de la Universidad de Pennsylvania por el Dr. Aaron T. Beck.

Además de los numerosos capítulos de libros, revistas y artículos de revistas, ha publicado diversos libros de carácter profesional, entre ellos: *Terapia cognitiva en los trastornos de la personalidad* (con Aaron T. Beck), *Aplicaciones clínicas de la Terapia Cognitiva y Libro de Casos de la Terapia Cognitiva* (con Frank Dattilio). El Dr. Freeman ha publicado dos libros de divulgación, *Woulda, Coulda, Shoulda: superar errores y oportunidades*

perdidas (con Rose DeWolf) y *Los diez errores más tontos que cometen las personas inteligentes, y cómo superarlos* (con Rose DeWolf). Su obra ha sido traducida al búlgaro, chino, neerlandés, alemán, italiano, japonés, coreano, polaco, portugués, español y sueco. También colabora en editoriales de varias revistas nacionales e internacionales.

El Dr. Freeman es licenciado en Psicología Clínica, en Psicología Conductual, y en Psicología de la Familia por la Junta Americana de Psicología Profesional, miembro de la Asociación Americana de Psicología (divisiones de la Psicología Clínica, Psicoterapia, Psicología y la Familia), de la American Psychological Society, de la Academia de Psicología Clínica y de la Asociación Psicológica de Pennsylvania, también fue presidente de la Asociación para el Avance de la Terapia del Comportamiento y de la Asociación Internacional de Psicoterapia Cognitiva y ha servido como Vice Presidente (2000-2002), de la Sociedad Norteamericana de Psicología Adleriana.

En el año 2000, la Asociación Psicológica de Pennsylvania lo nombró destinatario de su premio *por su destacada contribución a la ciencia y la práctica de la psicología*

El Dr. Freeman ha sido profesor invitado en la Universidad de Psiquiatría y Psicología de Umea y Gotemburgo (Suecia), la Universidad de Catania (Italia), Shanghai Second Medical University (China), y la Universidad Médica de Varsovia (Polonia). Ha realizado conferencias en 35 países durante los últimos 25 años”. En red: College of Osteopathic Medicine.

Dan Oran (1987)

De la empresa Foresight Inc, Seligman le pide ayuda a él y a Steve Hollon, Art Freeman y Dick Calogero para adaptar las técnicas de Beck y Ellis a personas normales para el proyecto de Metropolitan Life (optimismo en adultos). También fue la persona que le instó a escribir el libro *Aprenda Optimismo* (1990).

“Los autores Aaron Beck y Albert Ellis fueron quienes formularon las primeras versiones de nuestras técnicas con el fin de aliviar la depresión entre quienes ya la padecían. En 1987, la empresa Metropolitan Life me pidió que adaptara estas técnicas para una población *normal*, y con una *orientación preventiva*, de modo que pudieran utilizarse con

su equipo de vendedores, un grupo realmente no deprimido. Acudí al considerable talento de Steve Hollon, profesor de Vanderbilt, y de Art Freeman, entonces profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva en los dos sentidos mencionados. Dan Oran, de la empresa Foresight Inc., y Dick Calogero, de Metropolitan Life, realizaron el proyecto del seminario mientras que Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales.

Posteriormente Karen Reivich, Jane Gillham y Lisa Jaycox adaptaron estas técnicas para los niños normales” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431).

Dan Oran le instó a Seligman a escribir el libro *Aprenda Optimismo*: “Hizo que el asunto se tornara más aceptable cuando se ofreció escribirlo conmigo. Pero a medida que fui asumiendo el proyecto advertí que todo se refería a mis trabajos y puesto que yo era el responsable quise aparecer como el único autor. Dan también me presentó a Richard Pine, que se convirtió en mi agente” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 365).

Dick Calogero (1987)

De Metropolitan Life, Seligman le pide ayuda (y también a Steve Hollon, Art Freeman y a Dan Oran) para adaptar las técnicas de Beck y Ellis a personas normales para el proyecto de Metropolitan Life (optimismo en adultos).

“Los autores Aaron Beck y Albert Ellis fueron quienes formularon las primeras versiones de nuestras técnicas con el fin de aliviar la depresión entre quienes ya la padecían. En 1987, la empresa Metropolitan Life me pidió que adaptara estas técnicas para una población *normal*, y con una *orientación preventiva*, de modo que pudieran utilizarse con su equipo de vendedores, un grupo realmente no deprimido. Acudí al considerable talento de Steve Hollon, profesor de Vanderbilt, y de Art Freeman, entonces profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva en los dos sentidos mencionados. Dan Oran, de la empresa Foresight Inc., y Dick Calogero, de Metropolitan Life, realizaron el proyecto del seminario mientras que Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales.

Posteriormente Karen Reivich, Jane Gillham y Lisa Jaycox adaptaron estas técnicas para los niños normales” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431).

Matt Biondi (1988)

Nadador que en los Juegos Olímpicos de Seúl en 1988 se rehízo de la derrota y acabó consiguiendo varias medallas de oro, su entrenador era Nort Thornton (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 220-221). Se trabaja con él el optimismo y como un individuo se rehace ante las derrotas.



Matt Biondi, considerado como uno de los mejores deportistas estadounidenses.

En agosto del 2008 el País publica lo siguiente [http://pdf.elpais.com/especial/juegos - olímpicos/matt-biondi.html](http://pdf.elpais.com/especial/juegos-olimpicos/matt-biondi.html):

“El Torpedo de Moraga, como era conocido por su procedencia californiana, fue el mejor nadador de la década de los ochenta y el único hasta la llegada de Phelps que estuvo a punto de igualar a Mark Spitz. En los Juegos Olímpicos de Seúl se retó a sí mismo para emular al mito, pero se tuvo que conformar con cinco medallas de oro (en 50 y 100 libre, relevos 4x100 libres, 4x100 estilos y 4x200 estilos).

La carrera olímpica de Matt Biondi comenzó con un oro en relevos en casa, en 1984, y por ello recibió una beca universitaria en natación y waterpolo, donde también destacaba y fue campeón universitario en tres ocasiones.

Sin embargo, años antes, nada hacía presagiar que Matt pudiera llegar a convertirse en un superclase de la natación. A los 15 años medía 1,86 y pesaba 65 kilos, muy poco para un aspirante a nadador. Pero cinco años después su cuerpo experimentó el cambio preciso para convertirse, probablemente, en el primer exponente de nadador moderno, muy alto y corpulento. En su caso (1), 98 de altura, 90 kilos y un 50 de pie.

La gran cita olímpica de Matt Biondi fue Seúl, donde se quedó cerca de la marca de Spitz al sólo ser plata y bronce en 100 metros mariposa y en los 50 libres, respectivamente.

Además, en estos Juegos Olímpicos batió los records mundiales de 50 metros libre y de los tres relevos.

Aunque tras la cita coreana bajó sus prestaciones, en Barcelona fue capaz de lograr dos medallas más (relevos 4x100 libre y 4x100 estilos), para un total de 11 metales en tres ediciones, ocho de ellos de oro.

Por todo ello, no sería justo recordar al nadador californiano tan solo por la enorme expectación que levantó entre los aficionados y los medios de comunicación o por su intención de repetir la hazaña de Mark Spitz. Su carisma y deportividad dentro y fuera de las piscinas le han reservado un lugar de privilegio en la cima del olimpismo”.

Nort Thornton (marzo de 1987) y su esposa Karen Moe Thornton

En 1988 son los responsables de los equipos de natación masculino y femenino de la Universidad de California, en Berkeley (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 221) y trabajaron con Matt Biondi

Seligman escribe sobre ellos en su libro *Aprenda Optimismo* (1990):

“Se han convertido en dos de mis colaboradores más valiosos. Y por cierto que colaboradores como ellos figuran entre los bienes más valiosos con que puede contar un científico. Había hablado con Nort sólo por teléfono, la primera vez en marzo de 1987. He leído acerca de sus estudios sobre vendedores de seguros, me dijo y me preguntó si un sistema así podría servir para los nadadores. Yo creo que sí, y permítame decirle por qué” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 221). “En octubre de 1988, antes de iniciarse la temporada, sometimos al ASQ a los cincuenta nadadores de ambos sexos de aquella universidad” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 204). Los Thornton me preguntaron si podría tomar a sus nadadores pesimistas y hacerlos optimistas. Les contesté que todavía no estaba seguro, pero que estábamos desarrollando un programa para el cambio y los resultados hasta entonces parecían alentadores. Para demostrarles mi agradecimiento, les prometí que sus muchachos ocuparían un lugar privilegiado en nuestro programa de capacitación. Mientras escribo esto, nuestra gente está viajando a Berkeley



para enseñar a toda la universidad cómo aprender la técnica del optimismo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 223).

Entrenador en la Universidad de California y actualmente retirado. Su mujer también es entrenadora del equipo femenino.

Alan Kors (1990)

Seligman hace un curso con él sobre psicohistoria cuando Alan era profesor adjunto de la Universidad de Pennsylvania. Íntimo amigo de Seligman (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 248).

“Alan Charles Kors (BA, Princeton, MA y Ph.D., Universidad de Harvard) especialista en Historia Intelectual Europea de los siglos XVII y XVIII, investigador y profesor sobre la transformación intelectual del pensamiento europeo, y sobre el ámbito de las relaciones entre ortodoxos y el pensamiento heterodoxo en Francia después de 1650. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre principios de la historia moderna-intelectual francesa, y fue editor en jefe de la Enciclopedia de la Ilustración (4 volúmenes, Oxford University Press, 2002). Es profesor, entre otros cursos, de Historia 415 (europea del siglo XVII, la historia intelectual), Historia 416 (siglo XVIII la historia intelectual europea), y varios seminarios sobre la Ilustración francesa, la historia del liberalismo clásico, y el fenómeno de desencanto político. Ha desempeñado su labor durante seis años (después de la confirmación por el Senado de los EE.UU), en el Consejo Nacional para las Humanidades, y ha recibido becas del Consejo Americano de Sociedades Científicas, la Smith-Richardson Foundation, Davis y el Centro de Estudios Históricos de la Universidad de Princeton. En el período 2003-2004, fue un Phi Beta Kappa Visiting Scholar, dando conferencias en todo el país. Ha ganado el Premio Lindback y el IRA Abrams Memorial Award por su labor en el ámbito de la enseñanza universitaria y varios premios nacionales por la defensa de la libertad académica. En 2005, en la Casa Blanca, recibió la Medalla Nacional de Humanidades, ya que, de acuerdo con la cita, “su estudio del pensamiento intelectual europeo y su dedicación al estudio de las humanidades. Un profesor muy respetado, que es el campeón del mundo académico sobre la libertad”. Ha impartido seminarios en la École Pratique des Hautes Etudes de la Universidad de París, en la

Universidad de Leiden, y en la Universidad de Ciudad del Cabo. Ha colaborado en la Junta de Gobernadores de la Sociedad Histórica y en el Comité Ejecutivo de la American Society for Eighteenth-Century Studies. En 2008, fue galardonado con el Premio Bradley”. En red: Universidad de Pennsylvania.

Karen Reivich (1990)

Ya en el libro *Aprenda Optimismo* (1990) aparece en la sección de agradecimientos de Seligman en el que escribe: “Karen Reivich que le ayudó con los diálogos y con la búsqueda de poesías y el título” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 366).



Escribe el capítulo 2 The Measurement of Explanatory Style y el capítulo 10 (junto con David Rettew) Sports and Explanatory Style del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan. También aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

Colaboradora y coautora del libro *Niños Optimistas* de Martin E.P. Seligman (1995) junto con Lisa Jaycox y Jane Gillham.

También forma parte del staff del centro de Psicología Positiva en la Universidad de Pennsylvania.

Seligman describe su primer encuentro con ella de la siguiente manera: “-¿Cómo es que la depresión desaparece? Quiero decir: según las teorías que usted está exponiendo, una vez que uno la coge debería padecerla ya para siempre-me preguntó una estudiante de cabello oscuro desde la sexta fila.

En aquel contexto las preguntas eran muy poco frecuentes: se necesitaba valor para levantarse delante de otros trescientos estudiantes de Psicología 162. Psicología Anormal”, de la Universidad de Pennsylvania, y formular una pregunta. Y la pregunta me cogió desprevenido. Había estado explicando las tres principales teorías sobre la depresión: la teoría biomédica, que aludía a una insuficiencia química en el cerebro; la teoría psicoanalítica, que sostenía que la depresión era un enfado con uno mismo; y la teoría

cognitiva, que afirmaba que la depresión provenía de los pensamientos pesimistas conscientes. La estudiante estaba perpleja y con razón. Cada una de estas teorías explica por qué se inicia la depresión, y por qué continúa, y cada una prescribe una terapia. Hasta aquí todo bien.

Sin embargo, es muy común que la depresión simplemente desaparezca con el tiempo, por sí misma y sin tratamiento alguno. Este tiempo parece desesperadamente largo para quien la padece pero casi siempre disminuye. ¿Cómo puede explicar esto cada una de las teorías mencionadas?

Me paré a pensar. Y seguí pensando. El silencio empezaba a resultar embarazoso.

-No lo sé. Sencillamente no lo sé -murmuré finalmente-. *¿Cuál es su nombre?* -añadí, como una especie de tributo.

-Karen Reivich -contestó, y se sentó de nuevo.

Karen Reivich. Había oído hablar de ella. Era la estudiante de la que había hablado hacia unos años el *Daily Pennsylvanian*. El comité de admisión de la Universidad, a falta de un método mejor para seleccionar a los candidatos pidió un ensayo que versara sobre un problema mundial que el estudiante quisiera resolver. El resultado fueron decenas de miles de grandiosos ensayos sobre la paz mundial, la capa de ozono, el racismo, y los males del capitalismo. Karen Reivich escribió que ella abordaría el problema de la cerrazón mental, mucho más urgente y olvidado. Tenía el recorte entre mis papeles: *Guerra, pobreza, enfermedad, cerrazón mental lo que Espartaco fue para la esclavitud, George Washington para el colonialismo, o Gloria Steinem para el sexismo*. Fue admitida sin titubeos.

Aquella pregunta tan perspicaz, su aplomo y su heterodoxia me intrigaron; de modo que le pedí que después de la clase viniera a verme a mi despacho. La invité a que aplazara sus planes para cuando acabara la carrera (estaba en el último curso) y trabajara conmigo a tiempo completo en investigación durante el próximo año. En aquel momento había empezado un proyecto financiado por la Metropolitan Life Insurance Company, para enseñar a los agentes de seguros pesimistas a ser optimistas” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 55-57). *“-Tuve una charla con Jonas Salk- le dije- y eso modificó mi pensamiento acerca de a qué deben dedicar su tiempo los psicólogos.*

Creo que incluso va a cambiar lo que yo hago con mi propio tiempo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 57). “No se había dedicado prácticamente ningún esfuerzo ni ningún dinero a ayudar a que las personas normales alcanzaran su pleno potencial y vivieran una vida mejor. El proyecto de Metropolitan Life nos llevaba en aquella dirección. -Ahora quiero iniciar un programa de investigación en el que se enseñemos a los niños normales las técnicas del optimismo, y tratemos de prevenir una serie de problemas que de otro modo sucederían. Me gustaría que formaras parte del equipo de investigación.

Antes de que acabara de hablar ya había aceptado con entusiasmo. Había encontrado a una colaboradora, pero necesitaba más” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 57).

En el libro *Niños optimistas* (1995) Seligman escribe lo siguiente “Esta obra refleja su ardua labor y su fuerte compromiso con la tarea de prevenir la depresión en los niños. Karen y Jane elaboraron el componente cognitivo del programa, mientras que Lisa se encargó del componente de resolución de problemas sociales. Las tres son responsables del replanteamiento, revisión y ampliación del programa muchas veces a lo largo de estos años. Karen adaptó el programa para su uso con niños de los barrios pobres urbanos, y Jane creó un programa paralelo para enseñar a los padres a fomentar el desarrollo del optimismo en sus hijos. Karen, Lisa y Jane han enseñado a muchos de los grupos de intervención para niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 21).

S. J. Rachman (1993)

Seligman comenta que solicitó y recabó consejos y comentarios de muchos expertos para realizar el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993) y entre ellos incluye a Rachman: “Ahora presento mi agradeciendo para con ellos, y solicito la acostumbrada absolución por los resultados. Primero, las personas que leyeron y comentaron capítulos enteros e incluso partes más largas: Kelly Brownell (régimen), David Clark de la universidad de Oxford (ansiedad), Michael Crichton (todo), Edna Foa (trastorno por estrés postraumático y profundidad), Alan Kors (auxiliadores y voluntaristas), Alan Marlatt

(alcoholismo), John Money (sexo), Robert Plomin (infancia), *Jack Rachman* (obsesiones), Sandy Scarr (infancia), Amanda Seligman, mi hija mayor (toda la primera parte), Joseph Volpicelli (alcoholismo), George Vaillant (alcoholismo) Fred Van Fleteren (auxiliadores y voluntaristas) y Terry Wilson de la Universidad de Rutgers (régimen y alcoholismo)” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 14).

Seligman cuenta su relación con Rachman: “S. J. Rachman, uno de los investigadores clínicos punteros y uno de los fundadores de la terapia conductista, se hallaba al teléfono. Estaba proponiéndome que participara en una conferencia sobre el trastorno del pánico patrocinada por el National Institute of Mental Health (Instituto Nacional de Salud Mental) (NIMH). Esta reunión opondría a los psiquiatras biológicos oficiales y los terapeutas cognitivos radicales.

-¿Por qué molestarse siquiera, Jack? -le respondí -. *Todos saben que el pánico es una enfermedad biológica y que lo único que funciona con ella son los fármacos.*

-No te niegues tan pronto, Marty. *Hay un descubrimiento sensacional del que aún no has tenido noticia.*

La expresión *descubrimiento sensacional* era algo que nunca antes le había oído usar a Jack. Muy británico, había inmigrado recientemente a Canadá desde su Inglaterra natal, donde había dirigido el primer departamento de la ansiedad en el hospital Maudsley de la Universidad de Londres. La comprensión y la modestia son los puntos fuertes de Jack.

-¿Cuál es el descubrimiento sensacional? -inquirí. -*Si vienes, podrás averiguarlo-*. Así que acudí.

Yo había visitado a pacientes víctimas del pánico durante muchos años, así como leído la literatura al respecto con creciente entusiasmo durante la década de 1980” (Seligman, 1993 (10), 93-94).

“Pocos meses después, me encontraba en Bethesda, Maryland, escuchando una vez más las cuatro argumentaciones biológicas. Una discreta figura de traje marrón se hallaba sentada y encorvada sobre la mesa. En el primer descanso, Jack me lo presentó: David Clark, un joven psicólogo de Oxford. Pocos momentos después David dio comienzo a su exposición” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 97).

David Clark (1993)

“Una discreta figura de traje marrón se hallaba sentada y encorvada sobre la mesa. En el primer descanso, Jack me lo presentó: David Clark, un joven psicólogo de Oxford. Pocos momentos después David dio comienzo a su exposición.



Considérenla, si quieren, una teoría alternativa, una teoría cognitiva. Nos recordó que la casi totalidad de las víctimas de ataques de pánico cree que va a morir durante el ataque. Lo más común es que crean que están sufriendo un ataque cardíaco. Tal vez, sugirió Clark, se trataba de algo más que un síntoma. Tal vez se trataba de la raíz. El pánico podría ser simplemente la catastrofista mala interpretación de unas sensaciones corporales” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 96). “Ahora yo estaba escuchando con atención mientras Clark argumentaba que un signo evidente de trastorno, fácilmente descartado como mero síntoma, es de hecho el trastorno en sí. Este tipo de argumento había sido presentado sólo dos veces en la historia, y en ambas ocasiones el argumento había revolucionado la psiquiatría” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 97).

Seligman comenta que solicitó y recabó consejos y comentarios de muchos expertos para realizar el libro y entre ellos incluye a David Clark: “Ahora presento mi agradeciendo para con ellos, y solicito la acostumbrada absolución por los resultados. Primero, las personas que leyeron y comentaron capítulos enteros e incluso partes más largas: Kelly Brownell (régimen), *David Clark* de la Universidad de Oxford (ansiedad), Michael Crichton (todo), Edna Foa (trastorno por estrés postraumático y profundidad), Alan Kors (auxiliadores y voluntaristas), Alan Marlatt (alcoholismo), John Money (sexo), Robert Plomin (infancia), Jack Rachman (obsesiones), Sandy Scarr (infancia), Amanda Seligman, mi hija mayor (toda la primera parte), Joseph Volpicelli (alcoholismo), George Vaillant (alcoholismo) Fred Van Fleteren (auxiliadores y voluntaristas) y Terry Wilson de la Universidad de Rutgers (régimen y alcoholismo)” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 14).

George Vaillant (1993)

Seligman comenta que solicitó y recabó consejos y comentarios de muchos expertos para realizar el libro *No puedo ser más alto pero puedo ser mejor* (1993) y George Vaillant fue uno de ellos: “Ahora presento mi agradeciendo para con ellos, y solicito la acostumbrada absolución por los resultados. Primero, las personas que leyeron y comentaron capítulos enteros e incluso partes más largas: Kelly Brownell (régimen), David



Clark de la universidad de Oxford (ansiedad), Michael Crichton (todo), Edna Foa (trastorno por estrés postraumático y profundidad), Alan Kors (auxiliadores y voluntaristas), Alan Marlatt (alcoholismo), John Money (sexo), Robert Plomin (infancia), Jack Rachman (obsesiones), Sandy Scarr (infancia), Amanda Seligman, mi hija mayor (toda la primera parte), Joseph Volpicelli (alcoholismo), *George Vaillant* (alcoholismo) Fred Van Fleteren (auxiliadores y voluntaristas) y Terry Wilson de la Universidad de Rutgers (régimen y alcoholismo)” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 14).

George Vaillant es también el director junto con Chris Peterson en el apartado de clasificación en el “Estudio de la *personalidad positiva*, fortalezas y virtudes cuyo ejercicio regular genera emotividad positiva” en el ámbito de la Psicología Positiva (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 350), el director de este contenido será Mike Csikszentmihalyi.

Es evidente su aparición en el prefacio de *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* (2004) en la página vi “los pesos pesados en este encuentro” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).

“George Vaillant, profesor de Harvard que dirige los dos estudios psicológicos más completos sobre hombres a lo largo de sus vidas, estudia las fortalezas que él ha dado en llamar defensas maduras, entre las cuales se incluye el altruismo, la capacidad de aplazar la gratificación, la previsión del futuro y el sentido del humor... Los dos grupos de Vaillant son las promociones de Harvard entre 1939 y 1943 y 456 coetáneos de los barrios pobres de Boston. Ambos estudios se iniciaron a finales de la década de los años treinta, cuando los participantes estaban a punto de entrar en la veintena y se prolongan hasta la actualidad, cuando los hombres tienen ya más de ochenta años. Vaillant ha hecho públicos los factores

que mejor predican el envejecimiento, entre los que se encuentra el nivel de ingresos, la salud física y la alegría de vivir” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 26).

También aparece en el apartado de agradecimientos del libro (*La Auténtica Felicidad* publicado en el 2002) cuando Seligman empieza por explicar el nacimiento y desarrollo de la Psicología Positiva (ver el apartado 8.2 “Nacimiento de la Psicología Positiva”) y hace mención a Ray Fowler, Mike Csikszentmihayi, Ed Diener, Chris Peterson, *George Vaillant*, Kathleen Hall Jamieson, Robert Nozick, Peter Schulman:

“Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, *George*, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

En la página web <http://evidence.no/en/vaillant> se dice lo siguiente de George Vaillant:

“George Vaillant MD, profesor de psiquiatría y co-director del estudio longitudinal de Harvard *El Desarrollo de los Adultos*, estudio longitudinal de 50 años de 824 personas que siguieron desde la adolescencia hasta la vejez. Ha recibido numerosos premios, entre ellos la APA 2007 *Distinguished Service Award*. El Dr. Vaillant ha publicado en numerosas ocasiones, incluidos varios libros y 19 artículos de la revista *Archives of General Psychiatry* y 21 artículos en la revista *American Journal of Psychiatry*. Actualmente el Dr. Vaillant cuenta con 8 artículos en prensa, así como un nuevo libro titulado *Fe, la Esperanza y la Alegría: La Neurobiología de las emociones positivas*”

Lisa Jaycox (1995)

Colaboradora y coautora del libro *Niños Optimistas* de Martin E.P. Seligman (1995) junto con Karen Reivich y Jane Gillham.

En el libro *Niños optimistas* (1995) escribe lo siguiente “Esta obra refleja su ardua labor y su fuerte compromiso con la tarea de prevenir la depresión en los niños. Karen y Jane elaboraron el componente cognitivo del programa, mientras que Lisa se encargó del componente de resolución de problemas sociales. Las tres son responsables del replanteamiento, revisión y ampliación del programa muchas veces a lo largo de estos años. Karen adaptó el programa para su uso con niños de los barrios pobres urbanos, y Jane



creó un programa paralelo para enseñar a los padres a fomentar el desarrollo del optimismo en sus hijos. Karen, Lisa y Jane han enseñado a muchos de los grupos de intervención para niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 21).

“Científica del comportamiento en RAND (Arlington, VA) y Psicóloga Clínica (Universidad de Pennsylvania, 1993). La Dra. Jaycox ha combinado la experiencia clínica y la investigación en las áreas de niños y adolescentes; y los problemas de salud mental, especialmente en relación con la depresión y reacciones de la exposición a la violencia, como en el trastorno de estrés postraumático. Jaycox ha desarrollado y evaluado en una escuela un programa para la prevención de la depresión en los cursos de 5 ° y 6 ° grado. También evaluó y realizó el tratamiento y prevención psicosocial de trastorno de estrés postraumático entre las mujeres adultas supervivientes de asalto. La Dra. Jaycox se incorporó a RAND en 1997, y ha trabajado en proyectos relacionados con el tratamiento de la depresión en adolescentes, atención primaria, salud mental, las consecuencias de la violencia en la comunidad y las lesiones violentas, la evaluación de los adolescentes, abuso de sustancias y programas de tratamiento, la utilización de la terapia centrada en el trauma para mejorar la escuela basada en los servicios de salud mental para los niños, el impacto del terrorismo y los desastres naturales en los niños, y la evaluación de la violencia del compañero íntimo en un programa de prevención para la juventud latina. Su reciente trabajo ha incluido un enfoque en la salud mental del impacto que generó el despliegue a Irak y Afganistán y los sistemas disponibles para apoyar la recuperación, así como la evaluación de la iniciativa con seguridad, los programas diseñados para mejorar los resultados para los niños expuestos a la violencia”. En red: Rand Corporation

Jane Gillham (1995)

Colaboradora y coautora del libro *Niños Optimistas* de Martin E. P. Seligman (1995) junto con Karen Reivich y Lisa Jaycox. Es la persona que sugirió a Seligman aplicar las técnicas cognitivas en los niños para prevenir la depresión y una de las personas que desarrolló el Programa de Prevención de Pennsylvania (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 62).



También es la editora del libro *The Science of Optimism and Hope. Research essay in honor of Martin E. P. Seligman* (2000).

En el libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders* (2005) aparece en el apartado de miembros de la Comisión de Adolescent Mental Health Initiative y pone lo siguiente: “Profesora asistente de Visita, Co-directora de Swarthmore College, The Penn Resiliency Project, Universidad de Pennsylvania” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), xi).

También forma parte del staff del centro de Psicología.

Su encuentro con Jane, Seligman lo describe así: “Jane Gillham quiso hablar conmigo poco después de llegar a Pennsylvania. Únicamente había escuchado una charla mía acerca del vínculo entre el pesimismo y la depresión en los niños. Jane era una estudiante de posgrado que había realizado una excelente carrera en Princeton. Sus profesores hablaban con entusiasmo de su capacidad, y me dijeron que para la Universidad de Pennsylvania era un honor contar con ella. Había realizado algunas investigaciones en psicología del desarrollo, y había pasado dos años trabajando como profesora. Jane era soltera, pero tenía un hijo pequeño; de ahí que su compromiso para trabajar con niños tuviera una especial importancia.

-Ayer Sean tuvo un mal día -me dijo-. Llegó a casa después de la escuela, y me dijo que un chico mayor de su clase se había metido con él. Gimoteaba: *No quiero ir a la escuela. Nunca me lo paso bien. Me gustaba la escuela, pero ahora ya no me lo paso bien. Quiero escribir a la señorita Johnson y decirle que me voy de la escuela.* De repente me encontré utilizando la terapia cognitiva con él” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 57-58). “Jane me dijo que quería trabajar con niños en Pennsylvania, y me preguntó si yo había pensado en probar a utilizar la terapia cognitiva para prevenir la depresión infantil. Le hablé de mi conversación con el doctor Salk, y la invité a trabajar conmigo en el desarrollo de la inmunización psicológica para los niños. Jane, Karen y yo empezamos, pues, a elaborar un programa de entrenamiento para niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 59).

En el libro *Niños Optimistas* (1995) escribe lo siguiente “Esta obra refleja su ardua labor y su fuerte compromiso con la tarea de prevenir la depresión en los niños. Karen y Jane

elaboraron el componente cognitivo del programa, mientras que Lisa se encargó del componente de resolución de problemas sociales. Las tres son responsables del replanteamiento, revisión y ampliación del programa muchas veces a lo largo de estos años. Karen adaptó el programa para su uso con niños de los barrios pobres urbanos, y Jane creó un programa paralelo para enseñar a los padres a fomentar el desarrollo del optimismo en sus hijos. Karen, Lisa y Jane han enseñado a muchos de los grupos de intervención para niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 21).

Es profesora Asistente (tiempo parcial), Co-Directora del Proyecto Psicología Positiva y Co-Directora del Proyecto Resiliencia Penn, BA, Psicología. Estudia en la Universidad de Princeton, 1988 y obtiene el doctorado. De 1994-1996 Pasantía de Psicología Clínica Infantil, Child Study Center, de la Universidad de Yale

Su interés en el ámbito de la investigación y ámbito clínico se centra en la intersección entre la psicología clínica, psicología del desarrollo y la educación, en particular la forma en que las escuelas pueden fomentar el bienestar en niños y adolescentes.

La Psicología Positiva para la Juventud investiga los efectos de la Psicología Positiva y la intervención para estudiantes de secundaria. El proyecto se está llevando a cabo como una colaboración entre el Distrito Escolar Wallingford-Swarthmore y los equipos de investigación en el Swarthmore College y la Universidad de Pennsylvania. Está financiado por un Asociaciones en caracteres del subsidio de educación del Departamento de Educación (R215S020045).

Con Martin Seligman y Karen Reivich investiga los efectos a largo plazo de una escuela basada en la intervención destinada a promover la resiliencia y prevenir la depresión y la ansiedad en la adolescencia temprana.

Interviene en un Proyecto para adolescentes de Resiliencia de Sacramento (STAR-P) (con John Hamilton, Ken Patton, y Derek Freres) e investiga los efectos de un programa de prevención de la depresión del adolescente en la atención primaria.

Gregory McClellan Buchanan (1995)

Es el editor junto con Seligman del libro *Explanatory Style* publicado en el año 1995 y no traducido al español así como el autor del apartado de agradecimientos (junto con Seligman) y del capítulo 13 *Explanatory Style and Coronary Heart Disease* y el capítulo 15 (también escrito por él y Seligman) *Afterword: The Future of the Field* de dicho libro.

Andrew Hazte (1995)

En el libro *Niños optimistas* (1995) Seligman destaca su colaboración en el equipo de investigación en el apartado de Agradecimientos.

“Andrew Shatté, uno de nuestros más destacados alumnos en la Universidad de Pennsylvania, vino de Australia para investigar sobre la depresión y unirse a nuestro equipo de investigación. Andrew tiene una doble especialidad. Su investigación se centra en comprender qué hace que las terapias antidepresivas funcionen. Junto con Karen Reivich, ha desarrollado un programa, de cuarenta horas de duración, para enseñar a los profesores a aplicar el programa” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 23).

Andrew Shatté está terminando un libro en el que expone el papel que desempeñan los genes en nuestra vida diaria y el comportamiento. Fue profesor de psicología en la Universidad de Pennsylvania desde 2000 hasta 2006. En Pennsylvania, fue el destinatario del premio de la Comisión Estudiantil al Mejor Profesor en Ciencias Sociales y el Premio del Decano de Enseñanza, su curso sobre psicología experimental acepta a 800 alumnos (un tercio de cada año). Shatté recibió su Bachillerato en Artes en la Universidad de Queensland, en Australia en su país natal, así como su Maestría y Doctorado en psicología en la Universidad de Pennsylvania. Miembro del cuerpo docente del Instituto de Estudios y Gestión de la Brookings Institution, ha publicado en revistas y es co-autor del libro de Random House 2002, *El Factor de resiliencia* (junto con Karen Reivich)” En red: página Web de One Day University.

Dr. Mary Anne Layden (1995)

Es la autora del (ASQ) Cuestionario del Estilo Atribucional.

Aparece en el apartado de agradecimientos del libro *Explanatory Style* publicado en inglés en 1995 y cuyos editores son Seligman y Gregory McClellan Buchanan.

Daniel Chirot (2001)

Amigo de Seligman desde hace mucho tiempo donde se gradúan en la Academia de Albany en 1960. Editor junto con Seligman del libro *Ethnopolitical Warfare. Causes, Consequences, and Possible Solutions* publicado en el 2001 y a fecha de hoy no traducido al español. En la página 379, en el apartado acerca de los editores dice lo siguiente:

“El Doctor Daniel Chirot es profesor en la Universidad de Washington en Seattle de Estudios Internacionales y Sociología, en dicha Universidad ha fundado y es codirector del Centro de Estudios de Conflictos Étnicos y Resoluciones. Autor de libros acerca del cambio social global, político y sociológico en Europa del Este. Sus libros recientes son: *Como cambia la sociedad* (1994); *Los Tiranos Modernos: el Poder y la Prevalencia del Mal en Nuestra Época* (1994), y *Outsiders esencial: Chinos y Judíos en la transformación moderna del sudeste de Asia y Europa Central* (editado junto con Anthony Reid, 1997) (Chirot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), 376).

Peter Suedfeld (2001)

En el momento en el que se escribe el libro *Ethnopolitical Warfare. Causes, Consequences, and Possible Solutions* es presidente de la Asociación Canadiense de Psicología.

Contribuye en la planificación de la conferencia que dará paso a este libro y ayuda a que presente cierta coherencia (Chirot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xvii), aparece en el apartado de agradecimientos de dicho libro y también en el prefacio donde Seligman cuenta su encuentro con él en Vancouver cuando surge la conversación sobre las guerras etnopolíticas donde coinciden que “con la muerte del fascismo y el comunismo las guerras

que nuestros hijos y nietos tendrán que lidiar serán especialmente guerras relacionadas con temas raciales y étnicos. Deciden que si ambos son elegidos para la presidencia de la Asociación de Psicólogos de sus respectivos países copresidirían un grupo de trabajo sobre este tema” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xiii).

Mihaly Csikszentmihalyi (2002)

Junto con Ray Fowler y Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi le da la configuración a lo que será el ámbito de la Psicología Positiva en 1998. Será el director de “Estudio de la personalidad positiva”, fortalezas y virtudes cuyo ejercicio regular genera emotividad positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 350). Seligman cuenta el nacimiento de la Psicología Positiva y su relación con Mihaly de la siguiente manera:



“La Psicología Positiva pasó de ser un destello en los ojos de tres personas en Yucatán, durante la primera semana de enero en 1998, a un movimiento científico. Este libro, completado en el cuarto aniversario de aquel inicio en el mismo lugar, constituye su expresión pública. Así es como ocurrió todo: mientras las palabras de Nikki todavía resonaban en mis oídos, ligeramente avergonzado pero prodigiosamente decidido, vi con claridad cuál era mi misión: crear una Psicología Positiva. No estaba muy seguro de lo que significaba, pero sabía a quién preguntar.

-Mike -dije cuando Mihaly Csikszentmihalyi descolgó el teléfono -, sé que Isabella y tú tenéis planes para Año Nuevo. ¿Los cancelaríais y vendríais a vernos a Yucatán? Hemos alquilado una casa en Akumal. Hay sitio para todos. Quiero hablar contigo sobre la creación de un campo llamado Psicología Positiva.

-Ray -dije cuando Ray Fowler descolgó el teléfono-, sé que Sandy y tú tenéis planes para Año Nuevo. ¿Los cancelaríais y vendríais a vernos a Yucatán? Hemos alquilado una casa en Akumal. Hay sitio para todos. Quiero hablar contigo sobre la creación de un campo llamado Psicología Positiva.

En Akumal, durante la primera semana de enero de 1998, nos levantábamos al amanecer, hablábamos y tomábamos café hasta el mediodía, encendíamos los portátiles y escribíamos hasta media tarde y luego íbamos a bucear y salíamos de excursión con los niños. Al final de la semana ya habíamos concebido el contenido, método e infraestructura de la Psicología Positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 349-350).

Pero mucho antes de esto el reencuentro se produjo en Big Island: “*Hay un hombre famoso, le susurré a Mandy, leyendo del revés.* Durante los muchos años que llevaba situándome al otro lado de una mesa de escritorio de profesores, enfermeras y directores había aprendido la técnica de leer del revés sin mover los ojos. Nos hallábamos al principio de la fila del desayuno en nuestro centro de vacaciones preferido de Big Island, Kona Village, y yo estaba mirando la lista de huéspedes. Sin embargo, el nombre que había visto, Csikszentmihalyi, sólo era conocido entre los psicólogos, y ni siquiera sabía cómo pronunciarlo.

Lo será para ti, se burló Mandy. Mihaly Csikszentmihalyi, es un famoso profesor de Ciencias Sociales de la Escuela de Negocios Peter Drucker, de la Claremont University. Él fue quien dio nombre e investigó la *fluidez*, el estado de gratificación en el que entramos cuando nos sentimos totalmente involucrados en lo que estamos haciendo. Coincidimos brevemente una sola vez, cuando ambos teníamos veinte años menos, pero no recordaba su aspecto con exactitud.

Al cabo de unos minutos, mientras intentaba extraer todas las semillas de mi papaya fresca, recorrí la sala con la mirada en busca del atleta pelirrojo, enjuto y nervudo que recordaba vagamente, pero no lo hallé. (Aunque uno de los temas que trataré en la siguiente sección es la unión afectiva con la familia, debo confesar que la posibilidad de hablar con otro psicólogo, sobre todo en un centro de vacaciones con poco más que hacer aparte de estar con la familia, me atrae de forma considerable).

Tras el desayuno, Mandy, los niños y yo subimos por la lava escarpada hacia la playa de arena negra. Unas nubes oscuras surcaban el cielo con rapidez y las olas eran demasiado altas para nadar. *Papá alguien está gritando*, dijo Lara, la que tiene mejor oído de todos nosotros, al tiempo que señalaba el mar. Efectivamente, entre las olas había un hombre de cabello cano que estaba siendo arrastrado hacia las paredes de lava llenas de percebes

afilados como cuchillas, y luego era lanzado de nuevo a la turbulencia. Parecía una versión en miniatura y menos acostumbrada a la natación que Moby Dick, aparte de la sangre del pecho y de la cara y de la única aleta de natación que le colgaba del pie izquierdo. Corrí por la orilla, y las zapatillas de suela gruesa de caucho que llevaba me permitieron llegar a él con facilidad, pero el tipo era considerablemente corpulento bastante más que mis noventa kilos-, y arrastrarlo hacia fuera no fue fácil.

Cuando por fin regresamos a la playa, reconocí entre sus jadeos su acento centroeuropeo culto.

¿Mihaly?

Cuando terminó de toser, su rostro de Papá Noël desplegó su sonrisa más amplia y me dio un fuerte abrazo. Pasamos los dos siguientes días charlando sin parar” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 158-159).

Seligman en el libro *La Auténtica Felicidad* (2002) habla de Mike (o Mihaly) Csikszentmihalyi y su historia personal: “Mike Csikszentmihalyi -cuyo nombre procede de San Miguel de Csik, un pueblo de Transilvania- alcanzó la mayoría de edad en Italia durante la Segunda Guerra Mundial. Su padre, un aristócrata húngaro -cuya clase social se evidencia por la i del final del apellido-, era embajador de Budapest en Roma. El mundo de lujos de la infancia de Mike quedó truncado por la guerra. Después de que Hungría cayera en poder de Stalin en 1948, su padre abandonó la embajada y, convertido en otro extranjero desplazado en Italia, luchó por abrir un restaurante en Roma. El mobiliario familiar acabó en museos de Belgrado y Zagreb. Algunos de los adultos que Mike conocía se hundieron en la indefensión y el desaliento.

Sin trabajo y sin dinero, se convirtieron en conchas vacías, recordaba. Otros adultos, que se habían enfrentado a la misma situación, irradiaban integridad, buen humor y determinación entre las ruinas. No eran ni los más habilidosos ni los más respetados, y antes de la guerra la mayoría de ellos parecían personas ordinarias.

A Mike se le despertó la curiosidad, y a fin de encontrar una explicación en la década de los cincuenta leyó obras de filosofía, historia y religión en Italia. La psicología no se consideraba un tema académico, por lo que emigró a Estados Unidos para estudiarla tras

quedar embelesado por los escritos de Carl Jung. Esculpió, pintó, escribió para el *New Yorker* -nada menos que en su tercera lengua-, se doctoró e inició su trabajo orientado a descubrir la clave para obtener de forma científica lo mejor del ser humano, tal como había atisbado por primera vez en el caos de la Roma de la posguerra. Según me dijo con la mirada perdida en el océano Pacífico: *Quería comprender qué es y de qué podría tratarse.*

La contribución más importante de Mike a la psicología es el concepto de flow (fluidez) ¿Cuándo se detiene el tiempo para usted? ¿En qué momento se halla haciendo exactamente lo que quiere y no desea que la situación se acabe? ¿Se trata de pintar, o hacer el amor, o jugar al voleibol, o hablar frente a un grupo, o escalar montañas, o escuchar con empatía los problemas de otra persona?" (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 159-160).

También aparece en el prefacio de *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* en la página vi "los pesos pesados en este encuentro" (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).

En la página Web de Mentor Coach (www.mentorcoach.com/AHC/guest/karenreivic.htm) dice lo siguiente:

"Una de las principales autoridades del mundo sobre la psicología de la creatividad, Mihaly Csikszentmihalyi es el CS y DJ Davidson Profesor de Psicología de la Peter F. Drucker Graduate School of Management en Claremont Graduate University y Director del Centro de Investigación de Calidad de Vida. Asimismo, es profesor emérito del desarrollo humano en la Universidad de Chicago, donde presidió el departamento de psicología.

A lo largo de su vida ha investigado sobre lo que realmente hace que la gente sea feliz. Basándose en años de investigación sistemática, desarrolló el concepto de "flujo" (*flow*) como una descripción metafórica de los pocos estados mentales asociados con sentimientos de satisfacción y cumplimiento óptimo. Su análisis de las condiciones internas y externas que dan lugar al "flujo" demuestra que están casi siempre vinculadas a situaciones de alto desafío y habilidades personales cuando se utilizan al máximo. De origen húngaro vivió en Roma y, completó sus estudios de grado en la Universidad de Chicago obteniendo el doctorado en psicología en 1965. Después se dedicó a la enseñanza en el departamento de sociología y antropología en el Lake Forest College, donde pasó de

instructor a profesor asociado, regresó a Chicago en 1970 y fue nombrado profesor titular en 1982, cargo que ocupó hasta 1999. Ha sido profesor visitante en la Universidad de Waterloo en Ontario, Canadá, la Universidad de Illinois, la Universidad de Milán, la Universidad de Alberta, Escola Paulista de Medicina en Sao Paulo, Brasil, Duquesne University, la Universidad de Maine, la Universidad de Jyveskyla en Finlandia, y la British Psychological Society. Su investigación ha sido apoyada por el Servicio de Salud Pública de los Estados Unidos, el J. Paul Getty Trust, la Fundación Sloan, la Fundación WT Subvención, la Fundación Hewlett y la Fundación Spencer.

Csikszentmihalyi es doctor honorario de Ciencias de los grados de Colorado College y de la Lake Forest College y doctor en Bellas Artes agregado de la Rhode Island School of Design. Miembro de la Academia Americana de las Artes y las Ciencias, la Academia Americana de Ciencias Políticas y Sociales, la American Psychological Society, la Academia Nacional de Educación, y la Academia Nacional de Estudios de Ocio y miembro extranjero de la Academia Húngara de Ciencias.

Consultor en los consejos editoriales de numerosas revistas profesionales, ha sido consultor además para empresas, organizaciones gubernamentales, asociaciones educativas e instituciones culturales y ha impartido conferencias en todo el mundo. Además de la enorme influencia del libro *Flow*, escribe *La Psicología de la experiencia óptima* (1990), que fue traducido a diecisiete idiomas, es autor de otros trece libros y unos 225 artículos de investigación. *Convertirse en adultos* (con Barbara Schneider), se publicó en el año 2000; *Buen trabajo: Cuando la excelencia y la ética cumple* (con Howard Gardner y William Damon), en 2001. *Un buen negocio: Liderazgo, flujo, y el significado* su último libro, publicado por Viking Press en 2003”.

Ray Fowler (2002)

Raymond D. Fowler presidente de la APA en 1988.

En el libro *Ethnopolitical Warfare* (2001) aparece en el apartado de agradecimientos por su trabajo como jefe ejecutivo de oficina de la APA.



Durante la semana que pasan en Yucatán en una casa en Akumal en enero de 1998 Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi y Ray Fowler conciben “el contenido, método e infraestructura de la Psicología Positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 349-350).

En el apartado de agradecimientos Seligman empieza por explicar el nacimiento y desarrollo de la Psicología Positiva (ver apartado 8.2 “Nacimiento de la Psicología Positiva”) y hace mención a Ray Fowler, Mike Csikszentmihayi, Ed Diener, Chris Peterson, George Vaillant, Kathleen Hall Jamieson, Robert Nozick, Peter Schulman:

Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, George, Kathleen, Bob y Peter (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

También cuenta cómo le pide Seligman consejo a Ray para embarcarse en la aventura de presentarse para presidente de la APA en 1999 (ver elección académica).

En la página web de la Universidad de Alabama se menciona un artículo publicado en el *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 234-248 que se titula “Computers, Criminals, an Eccentric Billionaire, and APA: A Brief Autobiography” escrito por él en el que menciona su biografía después de ser nombrado miembro de la APA en 1988 donde trabajó desde 1989 hasta el año 2003 como director ejecutivo del mismo.

Ed Diener (2002)

En el apartado de agradecimientos de la *Auténtica Felicidad* (2002) Seligman empieza por explicar el nacimiento y desarrollo de la Psicología Positiva (ver apartado “Nacimiento de la Psicología Positiva”) y hace mención a Ed Diener entre otros. Ed Diener será el director en el campo del estudio de la emoción positiva. (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 364).



“Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, George, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

También aparece en el prefacio de *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* en la página vi “los pesos pesados en este encuentro” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).

En <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/Ed> aparece lo siguiente:

“Diener obtiene el Joseph R. Smiley Distinguished Professor of Psychology en la Universidad de Illinois. Obtiene el doctorado en la Universidad de Washington en 1974, y ha sido miembro de la Universidad de Illinois en los últimos 34 años. El Dr. Diener ha sido presidente de ambas la International Society of Quality of Life Studies y la Society of Personality and Social Psychology.

Actualmente es el presidente de la International Positive Psychology Association. Diener fue el editor de *Journal of Personality and Social Psychology*, y el editor de *Journal of Happiness Studies*. Es el editor fundador de *Perspectives on Psychological Science* y posee más de 260 publicaciones, de las cuales aproximadamente 200 son en el área de la psicología del bienestar.

El Dr. Diener es miembro de cinco sociedades internacionales. Enumerado como uno de los psicólogos más nombrados en el Institute of Scientific Information, con más de 15,000 citas. Ha ganado el *Distinguished Researcher Award from the International Society of Quality of Life Studies*, el premio *Gallup Academic Leadership Award*, y el *Jack Block Award for Personality Psychology*, así como también numerosos premios por su labor como profesor incluyendo el *Oakley -Kundee Award for Undergraduate Teaching* en la Universidad de Illinois. Con más de 50 publicaciones es el autor que más ha publicado en el *Journal of Personality and Social Psychology*.

Diener es catedrático de investigación y se centra en la medición del bienestar, el temperamento y la personalidad y como ésta influye sobre el bienestar; también investiga sobre el bienestar y los ingresos, y las influencias culturales sobre el bienestar. Ha editado tres libros recientes sobre bienestar subjetivo, y un libro en 2005 sobre multi-método de medición en psicología. Diener acaba de publicar un libro sobre la felicidad con su hijo Robert Biswas -Diener (*Felicidad: Desbloqueo de los Misterios de la riqueza psicológica*),

así como un libro sobre la política de usos de las cuentas de bienestar con Richard Lucas, Ulrich Schimmack, y John F. Helliwell (Bienestar para la Política Pública)”.

Kathleen Hall Jamieson (2002)

Aparece en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (2002) cuando explica el nacimiento y desarrollo de la Psicología Positiva. Es la directora en el estudio de “Instituciones Positivas” (que va más allá del individuo como las familias, las comunidades unidas, democracia, educación...). “Qué creencias y prácticas nos ayudan a mejorar nuestra vida” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351). También aparece como directora de proyecto del *Adolescent Mental Health Initiative* en el libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders* (Evans, D.L, et al, 2005 (21), xi).



“Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, George, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

Aparece en el prefacio de *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* en la página vi “los pesos pesados en este encuentro” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).

Y en el libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders* como “Directora de proyecto”. También hace referencia a su situación profesional: “Profesora Annenberg School for Communication, Universidad de Pennsylvania. Directora, Annenberg Public Policy Center, Universidad de Pennsylvania” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), xi, xx).

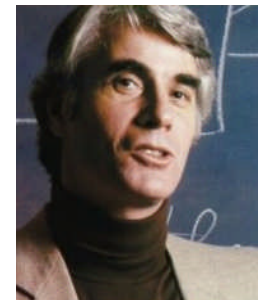
En la página web de la Universidad de Pennsylvania en la Annenberg Public Policy Center aparece lo siguiente:

“Kathleen Hall Jamieson, profesora de Comunicación de la Escuela Annenberg para la Comunicación y Walter y Leonore Annenberg, Directora del Annenberg Public Policy Center de la Universidad de Pennsylvania. La Dra. Jamieson es miembro de la Academia Americana de las Artes y las Ciencias, la Sociedad Filosófica Americana, la Academia

Americana de Ciencias Políticas y Sociales y la Asociación Internacional de Comunicaciones. Es autora o co-autora de 15 libros, entre ellos: *Presidentes creando la Presidencia* (University of Chicago Press, 2008), *Echo Chamber: Rush Limbaugh y el establecimiento de medios conservadores* (Oxford, 2008) y *Sin hilar: Hechos a encontrar en un mundo de desinformación* (Random House, 2007). La Dra. Jamieson, ha ganado premios en el ámbito de la enseñanza universitaria en cada una de las tres universidades en las que ha impartido sus clases así como premios sobre ciencia política y comunicación de cuatro de sus libros. Su próximo libro, coautora con Kate Kenski y Bruce Hardy, es *La victoria de Obama: Los medios de comunicación, dinero, y los mensajes en forma electoral de 2008*”.

Robert Nozick (2002)

Actualmente fallecido, en principio se iba a encargar de los aspectos filosóficos de la Psicología Positiva. Aparece en el apartado de agradecimientos de *La Auténtica Felicidad* (2002) y también en el prefacio de *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification* en la página vi “los pesos pesados en este encuentro” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).



“Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, George, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M, 2002 (19), 351).

En IEP (Enciclopedia filosófica) se le describe de la siguiente manera:

“Robert Nozick (16 de noviembre de 1938-22 de enero de 2002).

Robert Nozick es considerado como uno de los filósofos políticos más importantes e influyentes junto con John Rawls con quien escribe su libro más importante en 1974 *Anarquía, Estado y Utopía* defensa convincente del liberalismo de libre mercado.

Filósofo y profesor de la Universidad Harvard. Nozick, enseñó en Columbia, Oxford y Princeton, fue un prominente filósofo político norteamericano en los 70 y 80. Realizó un adicional pero no menos influyente trabajo en otras materias tales como teoría de la decisión y epistemología.

A diferencia de Rawls, Nozick abandona la filosofía política y aborda otras cuestiones filosóficas en epistemología y metafísica que proponen la teoría de la identidad personal

Su última obra, *Invariantes* (2001), ofrece una teoría de la realidad objetiva. Aunque sus otras contribuciones son importantes la defensa del libertarismo de Nozick sigue siendo su marca intelectual más notable en la investigación filosófica”. En red: IEP (Enciclopedia filosófica).

Peter Schulman (2002)

Escribe el capítulo 9 Explanatory Style and Achievement in School and Work del libro *Explanatory Style* (1995) cuyos editores son Martin E. P. Seligman y Gregory McClellan Buchanan y aparece en el apartado de agradecimientos firmado por Seligman y McClellan en la página ix del mismo libro.

En la Red que se ha creado de Psicología Positiva Peter Schulman es el coordinador (el director es Seligman) (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

Seligman le menciona en el apartado de agradecimientos: “Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, George, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

Monica Worline (2002)

La menciona en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353) en el área dedicada al trabajo.

En profesora de Psicología Organizacional en la Universidad de Michigan



Jane Dutton (2002)

La menciona en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353) en el área dedicada al trabajo.

Actualmente trabaja para la Universidad de Michigan.



David Schkade (2002)

Le menciona en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353) en el área orientada al tema de la búsqueda de la felicidad



Ken Sheldon (2002)

Aparece en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353) en el área orientada al tema de la búsqueda de la felicidad.

Kennon M. Sheldon, Ph.D. trabaja en la Universidad de Missouri.

Sonia Lyubomirski (2002)

Seligman también la menciona en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353) en el área orientada al tema de la búsqueda de la felicidad.

Investiga por qué unas personas son más felices que otras y el concepto de una felicidad sostenible (para más información ver en su página web).



Dra. Isen (2002)

Según Seligman, fundadora de la Psicología Experimental de la Emoción Positiva.

En el apartado de Notas de finales de *La Auténtica Felicidad* (2002) aunque en el ámbito de la emoción positiva eligen a Ed Diener como director sin embargo Seligman matiza “la doctora



Isen desafió la tendencia de trabajar sólo con el sufrimiento mucho antes de que la Psicología Positiva se pusiera de moda, y la considero la fundadora de la psicología experimental de la emoción positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 364).

Katherine Dahlsgaard (2004)

Aparece en el prefacio y en agradecimientos del libro *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (2004); Seligman considera que “Katherine Dahlsgaard identificó el núcleo de las seis virtudes principales” (Seligman, M.E.P., 2004 (20), vii).

En la página web de Health Grades <http://www.healthgrades.com/health-professionals-directory/Katherine-Dahlsgaard-PHD-D3C67AF9> aparece como psicóloga, licenciada y doctora en Philadelphia en la Universidad de Pennsylvania.

Daniel Robinson (2004)

En el libro *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (2004) aparece en el prefacio en agradecimientos y se define “como uno de los pesos pesados en este encuentro” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).



En la página web de la Universidad de Oxford le describen como:

“Daniel Robinson es la primera persona en recibir un doctorado (en Psicología) desde el Centro de Posgrado en 1965, y se encuentra actualmente en la facultad de filosofía en la Universidad de Oxford siendo Profesor Emérito Distinguido de Filosofía de la Universidad de Georgetown. Autor o editor de 52 libros, incluyendo el clásico *Historia Intelectual de la*

Psicología. Sus enseñanzas y escritos abarcan temas como la filosofía moral, la filosofía de la psicología, la filosofía del derecho, la filosofía de la mente, la historia intelectual, historia del derecho, y la historia de la psicología -un ámbito de experiencia que aplicó al trabajar como consultor principal para la galardonada serie de PBS *El cerebro y La mente*. Robinson también ha servido como presidente y ha sido honrado con dos divisiones de la American Psychological Association”. En red: página web de la Universidad de Oxford.

Dwight L. Evans (2005)

Editor junto con Seligman y otros autores del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know* publicado en 2005 por Oxford University Press. Director en la Comisión “Depresión en los adolescentes y Trastornos Bipolares” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xi).



“Profesor en la Universidad de Pennsylvania, Psiquiatría, Medicina y Neurociencia. Director del departamento de Psiquiatría de la Universidad de Pennsylvania, del Presbyterian Medical Center, Hospital de Pennsylvania” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xi).

Edna B. Foa (2005)

Editora junto con Seligman y otros autores del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know* publicado en 2005 por Oxford University Press. Directora en la Comisión “Trastornos de Ansiedad” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xiv).



“Profesora de Psicología Clínica en Psiquiatría en la Universidad de Pennsylvania. Directora del Centro para el Tratamiento y Estudio de la Ansiedad, Universidad de Pennsylvania” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xiv).

Raquel E. Gur (2005)

Editora junto con Seligman y otros autores del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know* publicado en 2005 por Oxford University Press. Directora en la Comisión “Esquizofrenia en Adolescentes” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xii).



“Profesora de Psiquiatría, Neurología y Radiología de la Universidad de Pennsylvania. Directora de la sección de Neuropsiquiatría en Psiquiatría, Universidad de Pennsylvania” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xiv).

Herbert Hendin (2005)

Editor junto con Seligman y otros autores del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know* publicado en 2005 por Oxford University Press. Director en la Comisión “Prevención en el suicidio” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xviii).

“Médico director de la Fundación Americana para la Prevención del Suicidio y profesor de psiquiatría del New York Medical College” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xviii).

Charles P. O'Brien (2005)

Editor junto con Seligman y otros autores del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know* publicado en 2005 por Oxford University Press. Director en la Comisión “Sustancias y Abuso de Alcohol” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xvi).

“Vice-presidente de Psiquiatría de la Universidad de Pennsylvania. Director de Psiquiatría de Philadelphia VA Medical Center. Director del Centro de Estudios para la Adicción de la Universidad de Pennsylvania” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xvi).

Timothy Walsh (2005)

Editor junto con Seligman y otros autores del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we know and what we don't know* publicado en 2005 por Oxford University Press. Director en la Comisión “Trastornos Alimenticios en Adolescentes” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xv).

“Director de Psiquiatría del College of Physicians and Surgeons de la Universidad de Columbia. Director ejecutivo del Instituto Psiquiátrico del Estado de Nueva York. Director de investigación de Trastornos alimenticios del Instituto Psiquiátrico del Estado de Nueva York” (Evans, D.L. et al, 2005 (21), xv).

3.2 Agradecimientos, reconocimientos y dedicatorias

En el libro *Biological Boundaries of Learning* (1972 en inglés) hay una primera dedicatoria: “Dedicamos este volumen a aquellos hombres y mujeres cuyo trabajo incluimos y sobre todo a todos los que harán uso de él y más allá” (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), iv).

Más tarde, en el apartado de reconocimientos menciona a Norman Adler, Steve Maier, Neal Miller, Paul Rozin, Barry Schwartz, Kerry and Amy Seligman, Dick Solomon entre otros (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), xi).

El libro *Indefensión: En la Depresión, el Desarrollo y la Muerte* (1975 en inglés) se lo dedica a su padre: “Dedicado a mi padre, Adrián Seligman (1906-1972) que luchó denodadamente contra la indefensión” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 10).

En el prólogo, Seligman explica que ha tardado diez años en escribir este libro y agradece de forma cronológica a todas las personas que han contribuido de una forma u otra a realizarlo, en concreto a *Richard L. Solomon* y *J. Bruce Overmier* que fueron los primeros en interesarse en el fenómeno de la indefensión (desde 1964-1967 fue becario graduado de la National Science Foundation, en el Departamento de Psicología de la Universidad de

Pennsylvania). “Bruce colaboró con Russell Leaf en los primeros experimentos y trabajó conmigo durante mi primer y su último año de doctorado. Durante esos años, *Steven F. Maier* y yo comenzamos tres años de trabajo conjunto sobre la indefensión, llevamos a cabo nuestros primeros estudios conscientes sobre la indefensión y formulamos los inicios de la teoría presentada en este libro. James Geer colaboró con Steve y conmigo en la terapia de la indefensión. Durante aquellos tres años, fueron tantas las personas que nos enseñaron, leyeron nuestros manuscritos y nos dieron su opinión”... (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 13). “Y sobre todo, Richard Solomon, que patrocinó mi candidatura al grado de doctor” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 14).

También hay una mención a su primera mujer: “Hay una persona, mi esposa, Kerry, que ha leído varias veces todas y cada una de las palabras de este libro, y ha vuelto a escribir muchas de ellas. Me es imposible expresar cuán profundamente aprecio su apoyo, inspiración y confianza a lo largo de la década en que se escribió este libro. El amor que me brindó mi madre, Irene; y mis hijos, Amy y David, aunque algunas veces me distrajeran, hicieron todo el proceso mucho más llevadero. Agosto de 1974” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 15).

En el libro *Modelos Experimentales en Psicopatología* (en inglés 1977) no aparece ninguna dedicatoria.

Human Helplessness. Theory and Applications (libro publicado en 1980 no traducido al español) y editado por Judy Garber y Martin E.P. Seligman.

Judy Garber dedica el libro a Seligman: “A Marty Seligman, por su apoyo, aliento, y sobre todo por su confianza” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), v).

Seligman dedica este libro a su madre: “A *mi madre*, Irene Brown Seligman” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), v).

En el prefacio (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xvii) hacen mención también a Steve Hollon “que proporcionó un apoyo continuo, paciencia, y aliento desinteresado” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xvii).

El libro *Abnormal Psychology* (1980, 1984) se lo dedica a Irene Brown Seligman (b. 1905) (Rosenhan, D.L., & Seligman, M.E.P., 1984 (5), y 6, v).

El libro *Aprenda optimismo* (1990 en inglés) se lo dedica a su hija: Lara Catrina Seligman (segunda edición en 1998).

En el apartado Reconocimientos habla de:

Tom Congdon “que le ayudó a redactar diálogos, mantener suspenses, caracterizar a científicos a los que conoció. Tom estuvo a mi lado siempre que flaqueó el espíritu, los editores se mostraron difíciles, se complicaron las cosas y se acabaron las ideas”. (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 365).

Dan Oran que le instó a escribir el libro: “Hizo que el asunto se tornara más aceptable cuando ofreció escribir conmigo. Pero a medida que fui asumiendo el proyecto advertí que todo se refería a mis trabajos y puesto que yo era el responsable quise aparecer como el único autor. Dan también me presentó a Richard Pine, que se convirtió en mi agente” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 365).

Richard Pine, su agente “se ha leído cada palabra de este libro al menos cuatro veces” y hace referencia a su reciente suegro Dennis McCarthy que le instó también a escribirlo durante el año y medio que siguió (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 366).

Jonathan Segal que revisó el libro.

Karen Reivich que le ayudó con los diálogos y con la búsqueda de poesías y el título (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 366).

Amanda Seligman (su hija) también de Princeton, que leyó el primer tercio del original y le ayudó a hacerlo más real.

Luego sigue agradeciendo a distintas personas pero acaba de la siguiente manera “para terminar sobre mi vida y sobre este libro se han ejercido dos influencias fundamentales. El departamento de psicología de la Universidad de Pennsylvania y *Mandy McCarthy*, la madre de Lara, mi esposa. Su amor, su perspicacia intelectual y su respaldo indismayable

permitieron que este libro se convirtiera en realidad el 24 de enero de 1990” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 370).

Learned Helplessness: A theory for the age of personal control (1993 no traducido al español).

Seligman le dedica el libro *Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control* escrito junto con Steven F. Maier y Christopher Peterson, y publicado en 1993 a Richard Solomon, la dedicatoria es: “A Richard L. Solomon, guía, mentor y escéptico” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), v).

En el prefacio hace referencia al comienzo de la indefensión por parte de Seligman y Steven F. Maier, graduados en la Universidad de Pennsylvania; y como Christopher Peterson se incorpora más tarde después de estudiar con Maier en la Universidad de Colorado y después con Seligman en la Universidad de Pennsylvania y agradecen a todas aquellas instituciones que han apoyado las numerosas investigaciones sobre indefensión como el National Institute of Mental Health, el National Institute on Aging, el National Science Foundation, el Office of Naval Research y la Fundación MacArthur (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), vii).

También mencionan a *Lisa M. Bossio* por colaborar en la escritura del mismo y unificar el planteamiento de los tres escritores.

Frank Fincham por sus comentarios y sugerencias.

Al editor *Joan Bossert* y a todos los miembros de Oxford University Press.

El libro ***No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor*** (1993 en inglés) se lo dedica a Nicole Dana Seligman “A Nicole Dana Seligman nacida el 26 de agosto de 1991, al final de una semana en la que los seres humanos cambiaron lo que durante la mayor parte del presente siglo pareció inasequible al cambio. Nació el nuevo mundo” (Seligman, 1993, M. (10), 7).

En el apartado de agradecimientos hace referencia a tres personas que influyeron en la idea de la colisión entre el punto de vista biológico y ambientalista: Dick Solomon, Paul Rozin y John García.

Dick Solomon “influyente teórico del aprendizaje que pasó su carrera buscando en la *tabula rasa* las raíces de la emoción y el cambio emocional. Dirigía mi tesis doctoral y era mi profesor” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 13).

Paul Rozin “un joven con la inaudita combinación de un doctorado en biología y otro en psicología. Él pensaba que el punto de vista de *tabula rasa* del aprendizaje no tenía ningún sentido. También fue profesor mío” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 13).

John García “colocó la teoría del aprendizaje en una perspectiva evolutiva. En un brillante conjunto de experimentos, John tuvo la temeridad de postular que la propia sensibilidad al aprendizaje ha sido sujeto de la selección natural. Para John García, la *tabula rasa* llegaba con muchas instrucciones, omisiones y prejuicios. Yo pensé que John estaba en lo correcto, y en aquella época comencé a escribir libros y artículos a favor de su punto de vista. Luego el tema quedó dormido en mi interior durante casi veinte años, mientras yo mismo evolucionaba de teórico del aprendizaje a psicólogo clínico y luego a científico social”. (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 13).

Seligman comenta que solicitó y recabó consejos y comentarios de muchos expertos para realizar el libro: “Ahora presento mi agradeciendo para con ellos, y solicito la acostumbrada absolución por los resultados. Primero, las personas que leyeron y comentaron capítulos enteros e incluso partes más largas: Kelly Brownell (régimen), David Clark de la universidad de Oxford (ansiedad), Michael Crichton (todo), Edna Foa (trastorno por estrés postraumático y profundidad), Alan Kors (auxiliadores y voluntaristas), Alan Marlatt (alcoholismo), John Money (sexo), Robert Plomin (infancia), Jack Rachman (obsesiones), Sandy Scarr (infancia), Amanda Seligman, mi hija mayor (toda la primera parte), Joseph Volpicelli (alcoholismo), George Vaillant (alcoholismo) Fred Van Fleteren (auxiliadores y voluntaristas) y Terry Wilson de la universidad de Rutgers (régimen y alcoholismo)” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 14).

También continúa dando las gracias a las personas que le han permitido utilizar los test y a sus secretarías: Elise McMahon y Terry Silver, “me ayudaron de formas demasiado diversas como para enumerarlas” (Seligman, M.E.P., 1993 (11), 15) y continúa con una larga lista de nombres que terminan con los miembros de su familia: “el más especial agradecimiento a mi esposa, Mandy McCarthy Seligman, no sólo por leer y comentar todo este libro (excepto esta parte), sino también por su incansable alegría y su ilimitado amor. Y a Nicole Seligman, mi hija de dos años. La escritura de este libro comenzó con el día de su concepción o alrededor del mismo, y el primer borrador quedó acabado el día que ella dio sus primeros pasos. Su animación y el resplandor que irradia facilitaron incluso las partes más difíciles. M.E.P.S. julio 1993” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 16).

En el libro *Explanatory Style* (1995 en inglés, no traducido al español) cuyos editores son además de Martin E. P. Seligman, Gregory McClellan Buchanan la dedicatoria es para Irene Brown Seligman (y Leslie Derek McClellan) (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), vi).

En el apartado de agradecimientos firmado tanto por Gregory McClellan Buchanan como por Seligman se mencionan a personas como Lyn Abramson, Lauren Alloy, Joan Girgus, Steve Hollon, Susan Nolen-Hoeksema, Chris Peterson, Karen Reivich, Harold Zulloz entre otros (ver el apartado: su relación con otros colegas de profesión) y especialmente a la Dra Mary Anne Layden la autora del ASQ (Cuestionario de Estilo Atribucional).

El libro *Niños optimistas* (1995 en inglés) escrito junto con Karen Reivich, Lisa Jaycox y Jane Gillham se lo dedica a sus hijos de la siguiente manera en la página 19:

“A los cinco niños Seligman:

Primero, a Darryl Zachary Seligman, nacido en 1993

a Nicole Dana Seligman, nacida en 1991,

a Lara Catrina Seligman, nacida en 1989,

a David Alexander Lavie Seligman, nacido en 1973,

a Amanda Irene Seligman, nacida en 1969”

En el apartado de Agradecimientos (página 21) habla de sus colaboradoras y coautoras: *Karen Reivich, Lisa Jaycox y Jane Gillham* “Esta obra refleja su ardua labor y su fuerte compromiso con la tarea de prevenir la depresión en los niños. Karen y Jane elaboraron el componente cognitivo del programa, mientras que Lisa se encargó del componente de resolución de problemas sociales. Las tres son responsables del replanteamiento, revisión y ampliación del programa muchas veces a lo largo de estos años. Karen adaptó el programa para su uso con niños de los barrios pobres urbanos, y Jane creó un programa paralelo para enseñar a los padres a fomentar el desarrollo del optimismo en sus hijos. Karen, Lisa y Jane han enseñado a muchos de los grupos de intervención para niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 21).

También agradece a las personas que han hecho posible el desarrollo en diferentes distritos como Abington, zona Oeste de Philadelphia, Upper Darby (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 22-23) así como a diversas personalidades.

Andrew Shatté alumno de la Universidad de Pennsylvania que “ha desarrollado un programa, de cuarenta horas de duración para enseñar a los profesores a aplicar el programa” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 23). También se lo dedican a los estudiantes que han colaborado en cada fase de investigación (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 24).

Judy Garber, de la Universidad de Vanderbilt “que nos proporcionaron sus ideas y su guía durante las numerosas fases de esta investigación” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 24).

Terry Silver, antigua secretaria de Seligman que ayudó también en la creación de juegos y relatos para los niños (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 25).

Y por último agradece a su familia “Finalmente, quisiera dar las gracias a mi esposa y a mis cinco hijos. Mi esposa, *Mandy McCarthy Seligman*, me animó, venciendo la inercia de sentir “que ya lo había escrito todo”, a hacer este libro, el último de la trilogía. Leyó todos los capítulos a medida que los escribía y, con la contundencia de un lápiz rojo, me los comentó abiertamente. El capítulo 14 le debe más a ella que a mí. Mandy es un rayo de sol

en los días más sombríos, y su amor y optimismo impregnan todas las páginas de esta obra. *Amanda Seligman*, mi hija mayor, hizo juiciosos comentarios al borrador del manuscrito, robando tiempo a su tesis sobre la historia social en la Northwestern University. David Seligman, que actualmente está acabando su tesis sobre la equidad en el Swarthmore College, me sorprendió al decidir hacerse psicólogo a mitad de su proyecto. Mis tres hijos pequeños, Lara, Nikki y Darryl, han sido la inspiración de este libro. Mientras se escribía esta obra, Lara aprendía a leer y a contar, y Nikki revelaba una sorprendente capacidad de relación social; por su parte, Darryl nació cuando se iniciaba el proyecto, y en este momento está gritando detrás de mí mientras redacto estas palabras finales. Es a ellos - cada uno un mundo, pleno de capacidades por desarrollar- a quienes dedico este libro” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 27) “Martin Seligman Wynnewood, Pennsylvania 3 de abril de 1995” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 27).

Abnormality. Study Guide (1998) la guía de estudio al no ser escrito directamente por Seligman no tiene referencias ni dedicatorias por parte del autor.

Ethnopolitical Warfare. Causes, Consequences, and Possible Solutions (2001 en inglés), todavía no traducido al español, el título sería *Guerra Etnopolítica*. Seligman es el editor junto con Daniel Chirot, profesor de la Universidad de Washington en Seattle.

En la dedicatoria escriben lo siguiente:

“Primero dedicamos este libro a todos nuestros amigos y parientes, quienes, en el siglo pasado, han sufrido injustamente la guerra etnopolítica.

Los editores de este libro son amigos desde hace tiempo y se graduaron juntos en 1960 en la Academia de Albany, por lo que nuestra segunda dedicatoria es para dos maestros de la academia: Frank Nash, que nos transmitió el amor por la palabra escrita, y David Midgley, que nos proporcionó una primera visión en el estudio de la política.” (Chirot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), v).

En reconocimientos en las páginas xvii y xviii hacen referencia a las siguientes personas:

“*Mari Fitzduff*, profesora de la Universidad del Ulster y directora de la Iniciativa sobre la Resolución de Conflictos y Etnia (INCORE) en Derry, Irlanda del Norte. Sin ella, la conferencia que ha dado paso a este libro hubieran sido imposibles, así como a su asistente Caherine Sharkey y equipo”

Peter Suedfeld en ese momento presidente de la Asociación Canadiense de Psicología que permitió que la planificación de la conferencia fuera coherente y fue el que originó la iniciativa de la creación de dicha conferencia junto con Seligman entonces presidente de la APA

Ray Fowler director ejecutivo en ese momento de la APA.

Janet Wilt nuestra asistente editorial en la Universidad de Washington” (Chiro, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xvii).

El libro ***La Auténtica Felicidad*** (2002 en inglés) se lo dedica a su segunda mujer Mandy de la siguiente manera:

“Este libro está dedicado a mi esposa, Mandy McCarthy Seligman, cuyo amor ha conseguido que la segunda parte de mi vida sea mucho más feliz y grata de lo que jamás llegué a imaginar” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 7).

En el apartado de agradecimientos Seligman empieza por explicar el nacimiento y desarrollo de la Psicología Positiva (ver apartado 8.2 “Nacimiento de la Psicología Positiva”) y hace mención a Ray Fowler, Mike Csikszentmihayi, Ed Diener, Chris Peterson, George Vaillant, Kathleen Hall Jamieson, Robert Nozick, Peter Schulman (ver el apartado “Su relación con otros colegas de profesión): “Gracias, Ray, Mike, Ed, Chris, George, Kathleen, Bob y Peter” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 351).

También agradece a los que financiaron la red de Psicología Positiva: Harvey Dale, Jim Spencer y Joel Fleishman, de Atlantic Philanthropies; Neal y Donna Mayerson, de la Fundación Manuel D. And Rhoda Mayerson; Sir John Templeton, con la ayuda de Chuck Harper y Arthur Schwartz, los ejecutivos de la Fundación John Templeton. Las fundaciones Annenberg y Pew, Jim Hovey y Don Clifton y Jim Clifton, padre e hijo,

directores generales de Gallup: “Gracias, Harvey, Joel, Neal, Donna, sir John, Chuck, Arthur, Annenberg, Pew, Jim -los tres- y Don” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353).

Richard Pine “mi viejo amigo y agente, el sueño de cualquier autor, dio vida a la idea de un libro que fuese la expresión pública del movimiento. *Lori Andiman*, su mano derecha, se ocupó de todos los detalles en el extranjero. *Philip Rappaport*, mi editor a tiempo completo y consejero a tiempo parcial, aceptó darle forma al libro y guiarlo por Free Press y Simon and Schuster. Leyó todas las palabras al menos dos veces y cambió muchas de ellas obteniendo mejor resultado” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353):

“Gracias Richard, Lori y Philip” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353).

También menciona a Monica Worline, Jane Dutton (en el área dedicada al trabajo), David Schkade, Ken Sheldon y Sonya Lyubomirsky (en el área orientada al tema de la búsqueda de la felicidad) (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 353).

Después continúa con un montón de colaboradores más y finaliza con su familia: “Y sobre todo, por convertir el año que invertí en la redacción de este libro en el mejor de mi vida, gracias a mi esposa, Mandy, y a mis seis hijos: Amanda, David, Lara, Nikki, Darryl y la pequeña Carly” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 355).

Character Strengths and Virtues. A handbook and Classification (2004 actualmente disponible sólo en inglés):

Hay una página de contribuciones según la fortaleza de la que se esté hablando. Al ser un Manual las referencias personales son mínimas, pero en todo caso empiezan los agradecimientos en el Prefacio por “Manuel D. and Rhoda Mayerson Foundation por crear el Instituto VIA quienes han apoyado este trabajo” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), v-vi) y otros benefactores como Don Clifton de la Organización Gallup” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).

También agradecen entre otros a personas como Robert Nozick, Mihalyi Csikszentmihalyi, George Vaillant, Daniel Robinson, Kathleen Hall Jamieson, and Ed Diener que también aparece en el libro *La Auténtica Felicidad* publicado en el año 2002 (Peterson, C., &

Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi) y después a numerosas personas más de las que habría que destacar a su hijo David Seligman (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vi).

A personas de la APA como Gary VanderBos y Joan Bossert de la Oxford University Press. A Katherine Dahlsgaard que identificó el núcleo de las seis virtudes principales (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vii).

Al final de nuevo sus agradecimientos van dirigidos al “Al comité directivo de la Psicología Positiva: Mihalyi Csikzentmihalyi, Ed Diener, Kathleen Hall Jamieson, and George Vaillant” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vii)

Y por último a sus familias pero sin especificar.

En el libro ***Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders*** publicado en el 2005 (y no traducido al español) no aparece apartado de agradecimientos o dedicatorias.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

INTRODUCCIÓN

Los estudios científicos se diferencian de los no científicos en algunos procedimientos que ofrecen una garantía suficiente para que los científicos los tomen en serio. Cada campo de investigación exige un método diferente, ya que no es la misma la certeza que proviene de la física newtoniana a la que proviene de la economía. En el caso de las investigaciones de Seligman hay que distinguir dos etapas fundamentales. La primera etapa, en la que investiga fundamentalmente con animales, el método se acerca más a los criterios demarcativos del Círculo de Viena y a la corrección establecida por Popper respecto a la verificación, que Popper sustituye por la falsación.

En la segunda etapa, en la que estudia comportamientos humanos, y en los que las variables son difícilmente demarcables, ya que son constructos muy complejos, como pueden ser la felicidad o el sentido de la vida, los métodos se reducen a encontrar una cierta consistencia en la conducta programada de los individuos en los que ha habido una intervención a lo largo del tiempo. En este caso, Seligman encuentra una cierta relación, estadísticamente constatable, entre los autoinformes sobre felicidad y la realización de una conducta que hipotéticamente ayuda a ser más feliz (Gertner, J., 2003; Kimata H., 2001; Harker, L.A. & Keltner, D., 2001; Martorelli, A. y Mustaca, A.E., 2004).

Las investigaciones de Seligman pueden ser organizadas en torno a tres núcleos fundamentales: teoría del aprendizaje, psicología clínica y, científico social. De acuerdo a estos campos se pueden establecer métodos diferenciales. En la primera etapa de investigación, Seligman utilizó el método experimental, un método que estaba en línea con las exigencias de objetividad, cuantificación, observación y control de las variables. Este

método es típico de la primera etapa de investigación de Seligman y abarca el periodo que dedica al estudio de la indefensión aprendida en sus dos etapas: la primera teoría de la indefensión, y la reformulación de la teoría unos años después. La indefensión aprendida y los estudios llevados a cabo en el laboratorio, utilizando preferentemente perros, se enmarca dentro del mismo contexto en el que Pavlov llevó a cabo sus experimentos, es decir, en el rigor científico, en el control de las variables y en el registro minucioso y pormenorizado de las variables de entrada y las de salida.

Por otra parte, la aplicación estadística es el control más exigente para determinar si un resultado se debe al azar o es producto de la presencia o ausencia de una variable determinada.

Podemos considerar que los estudios llevados a cabo por Seligman en sus primeros años de investigación se enmarcan en este clima del conductismo y del neoconductismo.

4.1 Utilización del condicionamiento

Seligman comienza sus investigaciones utilizando los dos métodos más conocidos y utilizados por la psicología de los años 50 y 60 en Estados Unidos. Conoce perfectamente el condicionamiento pavloviano y el operante. Ambos métodos han sido instrumentos fecundos en el campo del aprendizaje, pero los fundamentos teóricos de estos métodos comenzaron a ser cuestionados a partir de los estudios de John García. Este autor encontró una asociación aprendida entre el sabor de cierto alimento y la sensación de náuseas y deseos de devolver. El profesor García estaba haciendo investigaciones sobre los efectos de la exposición a la radiación (García, Kimeldorf y Davies, 1956). Al exponer a ratas a radiación en un habitáculo, se dio cuenta que las ratas comenzaban a rehusar beber agua en sus cajas normales. John García que dio cuenta que las botellas del habitáculo de radiación eran de plástico y las del habitáculo normal de vidrio. Hipotetizó que las botellas de plástico le daban al agua un sabor especial, que la rata asoció con su malestar. Sin embargo, lo llamativo era que el aprendizaje se diera de una manera tan rápida entre sabor y enfermedad.

Durante las décadas siguientes se hicieron muchos experimentos con la intención de combinar todas las posibles alternativas al aprendizaje, lo que ofreció resultados que estaban en contradicción con lo esperado de los modelos teóricos anteriormente elaborados.

Cuando Seligman publica su importante obra *Helplessness* en 1975, la psicología cognitiva lleva varios años como el paradigma dominante. Los antiguos esquemas conductistas han quedado obsoletos tras las aportaciones de Tolman, Hull, Skinner y otros muchos psicólogos neoconductistas que se atrevieron a introducir variables intervinientes entre estímulos y respuestas. Pero fue el paradigma cognitivo el que permitió trabajar con elementos que anteriormente se habían considerado heterodoxos: todos aquellos que pertenecen al mundo interior del hombre y que no son directamente observables y cuantificables.

Este nuevo paradigma agilizó la investigación tanto con seres humanos como con animales, aunque perdiera gran parte de la seguridad que ofrecía el método propuesto por la Escuela de Viena. Conceptos como controlabilidad, toma de decisiones, indefensión, placer, dolor, y otros que caen en el ámbito de lo privado, se volvieron a utilizar, aunque de una manera nueva, avalados por pruebas indirectas propias de la fisiología y de las técnicas de neuroimagen.

Aunque Seligman ha trabajado con animales, sin embargo, su interés fundamental es el ser humano, por ello ha elaborado teorías que, aunque parten de datos obtenidos con perros y otros animales, intentan explicar el comportamiento de niños y adultos respecto a dos temas fundamentales: indefensión (y depresión), el optimismo y la eudaimonía (felicidad).

Para Seligman existe una distinción fundamental entre el método de condicionamiento pavloviano y el método operante. En el primero, los estímulos no son controlables por el sujeto experimental, mientras que en el segundo sí lo son.

Dentro del condicionamiento operante se pueden dar cuatro posibilidades que condicionan en diferente grado la creencia de que se puede controlar la situación.

La indefensión es el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables. Seligman comenta si su hija de cinco años entra a casa

corriendo desde el patio; viene chillando y le sangra una pierna. Como usted es un padre competente y con algunas lociones de primeros auxilios, calma sus chillidos con unas palabras tranquilizadoras y algunas caricias. Luego le limpia la rodilla dejando al descubierto un corte de mediana longitud; limpia la herida y detiene la hemorragia con gasa y algodón. Mientras hace todo esto, ella se echa de nuevo a llorar, así que para aplacar sus temores le cuenta cómo usted se cortó en un brazo cuando tenía seis años. Su llanto cesa en seguida. Le pone un poco de antiséptico y una venda. La hemorragia ya se ha cortado y su hijita vuelve a ser feliz.

Observe las veces que en este sencillo ejemplo ha ejercido control activo sobre el problema de su hija. Mediante sus acciones hizo cesar sus chillidos; limpiándola y vendando el corte ayudó a que la herida cicatrizase bien. En medio de todo ello, le tranquilizó y le alivió un poco el dolor contándole un cuento. De no ser por su intervención, todo hubiera ido mucho peor.

	MAYOR CONTROL	MENOR CONTROL
REFORZAMIENTO CONTINUO	SIEMPRE 100% A una acción le corresponde siempre un efecto deseado o indeseado	NUNCA 100% A una acción nunca le corresponde un efecto deseado o indeseado
REFORZAMIENTO PARCIAL	CASI SIEMPRE >50% A una acción le corresponde casi siempre un efecto deseado o indeseado	ALGUNA VEZ <50% A una acción le corresponde pocas veces un efecto deseado o indeseado
Dentro de un continuo que va de 100 a 0		

Para explicar situaciones no controlables añade: considere ahora una posible continuación de lo que ocurrió en el ejemplo. Esa noche le despiertan los gritos de su hija; tiene una temperatura muy alta, su pierna está hinchada, y sobre la rodilla se extienden unas rayas rojas que salen de la herida. La lleva rápidamente a la sala de urgencias de un hospital, donde espera durante tres horas mientras ante usted desfilan enfermeras, médicos y sanitarios, sin hacerle el más mínimo caso. Su hijita sigue quejándose y sudando. Lleno de

frustración, aborda a un interno y empieza a contarle su problema, pero aquél sale disparado y le dice que tenga paciencia. Sube a la oficina de ingresos; resulta que la hoja que rellenó al llegar se ha extraviado, así que rellena otra nueva. Por fin, a las siete de la mañana, un médico se lleva a su hijita a la sala de examen; hora y media después se la vuelven a traer. El médico le dice que le ha puesto una inyección y, sin mediar más explicaciones, se apresura a atender al siguiente paciente. Después de unas horas su hija se recupera.

En esta situación, la mayoría de sus acciones fueron inútiles. El personal del hospital no hizo caso de su situación, perdió su hoja de ingreso y le ignoraron cuando pidió explicaciones; su hija se recuperó sin que usted tuviera nada que ver con ello. El curso de los acontecimientos fue incontrolable; el resultado fue 'independiente' de todas sus respuestas voluntarias. En esta última frase se halla una definición rigurosa de la incontrolabilidad. Los dos conceptos cruciales son respuesta voluntaria *e independencia* respuesta-resultado. Ambos conceptos están íntimamente relacionados.

4.2 Respuestas voluntarias

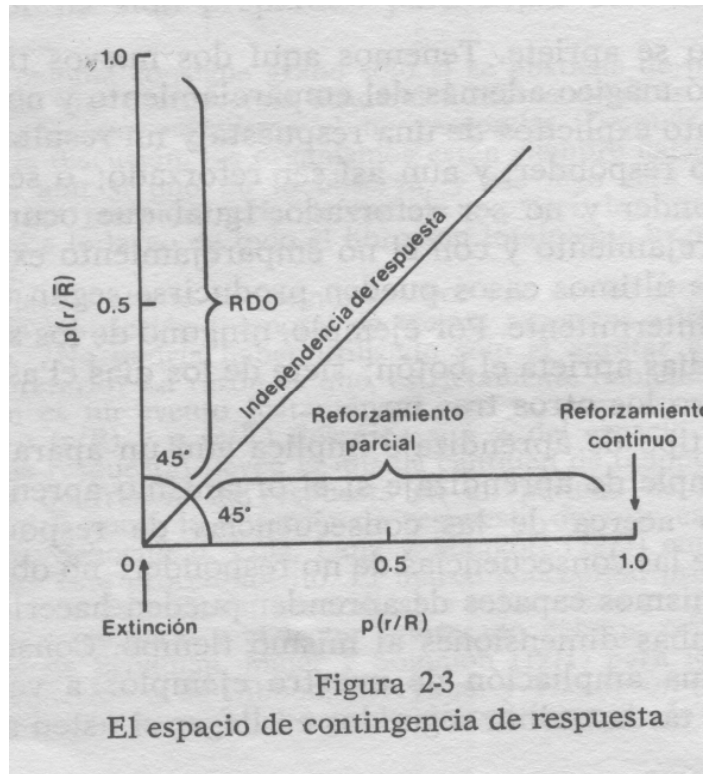
Las respuesta que realizamos y no son sensibles al premio y al castigo se denominan reflejos, *reacciones* ciegas, instintos o tropismos. Si me dieran una fuerte descarga eléctrica por escribir “pillo”, la palabra no volverá a aparecer. Por otra parte, la contracción de la pupila del ojo cuando se enciende una luz no es voluntaria; si me *prometen* un millón de dólares por no contraer la pupila cuando se *enciende* una luz, a pesar de ello seguiré contrayéndola.

La idea de *respuesta* operante es importante porque esta idea se corresponde perfectamente con lo que Seligman entiende por respuesta voluntaria. Cuando un organismo no puede realizar una respuesta operante que controle un cierto resultado, ese resultado es *incontrolable*.

Mientras que el condicionamiento operante estudia las respuestas voluntarias; el condicionamiento clásico o pavloviano, se ocupa únicamente de las respuestas no voluntarias. En el condicionamiento clásico no se permite que ninguna respuesta,

condicionada o de otro tipo, modifique el *EC* o el *EI*, mientras que en un experimento operante debe haber alguna respuesta que obtenga recompensa o alivio del castigo: Dicho de otra forma, en el aprendizaje instrumental el sujeto tiene una respuesta voluntaria que controla ciertos resultados ambientales, mientras que en el condicionamiento clásico se halla indefenso.

Skinner pensaba que sólo se produce aprendizaje cuando un organismo realiza una respuesta que es seguida inmediatamente por una recompensa o un castigo. Pero también puede producirse aprendizaje si da una respuesta y no ocurre absolutamente nada. Por ejemplo, un día aprieta el botón



de llamada, pero el ascensor no llega (quizá porque se ha ido la luz). Evidentemente, usted no seguirá allí apretando el botón eternamente; después de un rato se dará por vencido y subirá por las escaleras. Este tipo de aprendizaje se llama extinción: una respuesta que antes producía cierto resultado deja de producirlo. Así, los teóricos del aprendizaje admitieron que los organismos pueden aprender dos tipos de “momentos mágicos” el emparejamiento explícito de una respuesta y un resultado y el no emparejamiento explícito. Se llamó a estas contingencias momentos mágicos para subrayar su carácter instantáneo.

A finales de la década de los treinta, L. J. Humphreys y B. F. Skinner descubrieron independientemente el reforzamiento *parcial* o *intermitente*. En otras palabras, los organismos pueden aprender el “a veces” o el “quizá” igual que el “siempre” o el “nunca”.

Cuando la probabilidad de un resultado es la misma, ocurra o no una determinada respuesta, el resultado es *independiente* de esa respuesta. Si la respuesta en cuestión es

voluntaria, el resultado es *incontrolable*. Inversamente, si cuando ocurre una respuesta la probabilidad de un resultado es diferente de su probabilidad cuando la respuesta no ocurre, entonces el resultado es *dependiente* de esa respuesta: el resultado es *controlable*. Cualquier punto situado fuera de la línea de 45° implica algún grado de controlabilidad. Por ejemplo, si le doy un manotazo cada vez que acerca la mano al tarro de los caramelos, usted puede controlar el recibir el manotazo: Si acerca la mano, la probabilidad de recibir el manotazo es igual a 1, pero si no lo hace no lo recibirá. Sin embargo, si le doy un manotazo ya acerque o no la mano al tarro de los caramelos, el manotazo será incontrolable, y usted estará indefenso.

Hemos llegado ya, y espero que sin muchas dificultades, a una definición rigurosa de las circunstancias objetivas bajo las que se produce la indefensión: una persona o un animal están *indefensos* frente a un determinado resultado cuando éste ocurre independientemente de todas sus respuestas voluntarias.

Un organismo no sólo puede aprender que sus respuestas producen un resultado con una cierta probabilidad, y que no responder produce otro resultado con otra determinada probabilidad; también puede unir ambas cosas. Esto implica una capacidad para integrar la ocurrencia de los cuatro tipos de momentos mágicos a lo largo del tiempo y para extraer una estimación global de la contingencia.

El aprender que los acontecimientos son independientes de las respuestas ocupa un lugar básico, simple e indispensable en la vida real de los animales y del hombre. No tiene por qué ser un proceso consciente, ni aun cognitivo. Como ilustración, Seligman recuerda que cuando tenía dos años y medio sabía que el que lloviese o no el domingo siguiente era independiente de sus deseos. Lo sabía perfectamente, aunque fuese veinte años antes de que llegase a entender el concepto abstracto de independencia de la respuesta. Cuando una rata aprende a apretar una palanca para conseguir comida, también debe aprender que menear la cola es independiente de la comida. Aprender que una respuesta controla un resultado implica que también se ha aprendido que otras respuestas no lo controlan.

Las consecuencias de la incontrolabilidad se manifiestan en una amplia variedad de perturbaciones conductuales, cognitivas y emocionales: muchos perros, ratas y personas se

vuelven pasivas frente a las situaciones traumáticas, no son capaces de resolver problemas discriminativos sencillos.

4.3 Experimentos para provocar indefensión aprendida en perros

El primer día, el sujeto era enganchado al arnés, donde recibía 64 descargas eléctricas inescapables de 5,0 segundos de duración y 6,0 miliamperios de intensidad (es decir, medianamente dolorosas). Las descargas no fueron precedidas de señal alguna, y su distribución temporal fue aleatoria. Veinticuatro horas después se administraban al sujeto 10 ensayos señalados de entrenamiento de escape evitación, en una caja bidireccional: para escapar de la descarga o para evitarla el perro tenía que pasar de un compartimiento a otro saltando una barrera. Las descargas podían ocurrir en ambos compartimientos, por lo que ningún lugar era siempre seguro, aunque la respuesta de saltar siempre llevaba a una situación de seguridad. El comienzo de una señal (la reducción en la intensidad de las luces) marcaba el comienzo de cada ensayo, siguiendo presente hasta su terminación. El intervalo transcurrido entre el comienzo de la señal y la descarga era de diez segundos; si durante este intervalo el perro saltaba la barrera, cuya parte superior estaba a la altura del lomo, la señal terminaba y se impedía la aparición de la descarga. La ausencia de una respuesta de salto durante el intervalo señal-descarga tenía como resultado una descarga de 4,5 miliamperios, que seguía presente hasta que el perro saltaba la barrera. Si el animal no saltaba la barrera en los sesenta segundos siguientes al comienzo de la señal, el ensayo terminaba automáticamente.

Entre 1965 y 1969 Seligman y sus colegas estudiaron el comportamiento de unos 150 perros que habían recibido descargas inescapables. Las dos terceras partes de ellos (alrededor de 100) resultaron indefensos. Estos animales pasaron por la llamativa secuencia de indefensión descrita. La otra tercera parte de los sujetos actuaron de forma totalmente normal; al igual que los perros inexpertos, escaparon eficazmente y aprendieron fácilmente a evitar la descarga saltando la barrera antes de que comenzara la descarga. No hubo resultado intermedio. De vez en cuando, los perros indefensos saltaban la barrera en el intervalo entre ensayos. Es más, si un perro había permanecido tumbado en la parte

izquierda de la caja, aceptando una descarga tras otra, y al final de la sesión se abría la puerta de la parte derecha, muchas veces el animal salía saltando para escapar definitivamente de la descarga. Dado que los perros indefensos eran físicamente capaces de saltar la barrera, su problema debió haber sido de tipo psicológico.

Es interesante que, de los varios cientos de perros inexpertos que fueron entrenados en la caja de vaivén, alrededor del cinco por ciento resultaron indefensos aun sin haber sido expuestos previamente a descargas inescapables. En mi opinión, la historia de estos animales antes de su llegada al laboratorio podría explicar que un perro inexperto se volviera indefenso, y que otro al que se le hubieran administrado descargas inescapables fuese inmune a la indefensión.

El equipo de Seligman varió la frecuencia, intensidad, densidad, duración y distribución temporal de las descargas, y que la descarga fuese o no precedida por una señal. Además, después de la experiencia de descargas incontrolables, los perros no sólo eran incapaces de escapar de la descarga, sino que tampoco parecían ser capaces de impedirla o evitarla. Los perros indefensos se quedan inmóviles al fondo de la jaula, a veces incluso tumbándose sobre el lomo y adoptando una postura de sumisión; en pocas palabras, no oponen resistencia.

4.4 El diseño triádico

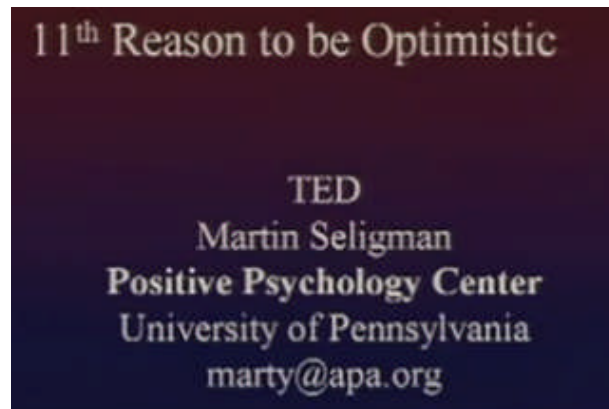
El diseño triádico permite poner directamente a prueba la hipótesis de que no es la descarga por sí misma, sino el haber aprendido que es incontrolable, lo que produce la indefensión. Los perros del grupo de escape fueron entrenados a interrumpir la descarga apretando una placa con el hocico. Un grupo acoplado recibió descargas idénticas en número, duración y distribución temporal a las administradas al grupo de escape. El grupo acoplado se diferenció del grupo de escape sólo en cuanto al control instrumental que tenía sobre la descarga: el apretar la placa no afectaba a las descargas programadas para el grupo acoplado. Un grupo de control inexperto no recibió descargas.

Veinticuatro horas después del tratamiento, los tres grupos recibieron entrenamiento de escape-evitación en la caja de vaivén. El grupo de escape y el grupo de control inexperto

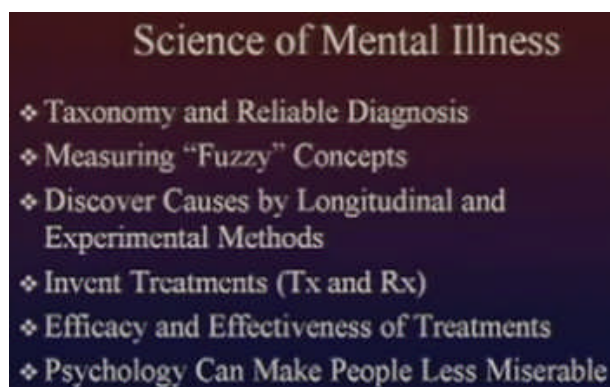
manifestaron una buena actuación en la caja de vaivén; saltaron la barrera sin dificultades. Por el contrario, el grupo acoplado fue significativamente más lento en responder que el grupo de escape y el grupo de control inexperto. Seis de los ocho sujetos del grupo acoplado no llegaron en absoluto a escapar de la descarga. Así pues, no fue la propia descarga, sino la incapacidad para controlarla, lo que impidió aprender a escapar.

4.5 Investigaciones sobre la vida buena

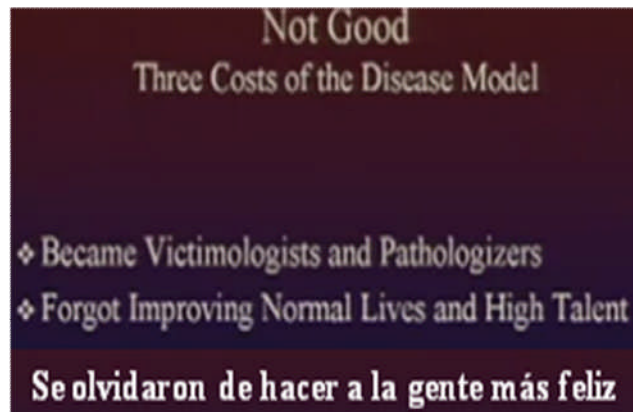
En una charla dada sobre las 11 razones para ser optimista en el Centro de la Psicología Positiva, Seligman analiza el camino que él mismo ha recorrido para la explicación del ser humano. Comienza diciendo, con un fino sentido del humor, que a la pregunta que le hicieron sobre cómo está la psicología respondió con una



escueta respuesta: “good” (bien); ante la insistencia del entrevistador para que respondiera de una manera más amplia respondió: “no good”; y ante un nuevo requerimiento para definir el estado de la Psicología respondió: “no del todo bien”. Podemos ver en estas respuestas las tres etapas a las que hace referencia Seligman. La primera etapa de la psicología, la etapa del conductismo y de la terapia de conducta, había sido muy fructífera tanto respecto al objeto de estudio como a la terapia. Se construyó una ciencia de la enfermedad mental y se pudieron tratar al menos 14 desórdenes mentales. Se hicieron grandes avances en la elaboración de una taxonomía que identificada ciertas enfermedades y que podían ser catalogadas dentro de un marco teórico conceptual ampliamente aceptado. También se midieron conceptos difusos y se establecieron límites



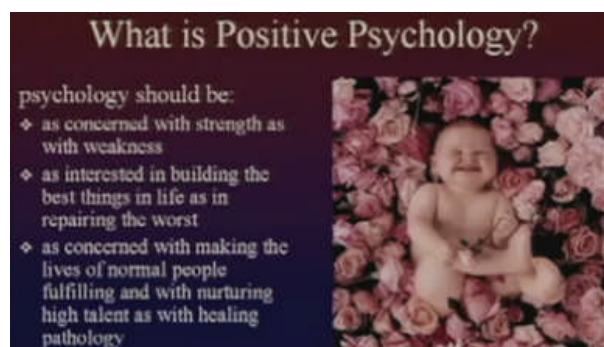
bastante precisos respecto a la presencia o ausencia de determinados síntomas. También se descubrieron las causas de algunas enfermedades mediante estudios longitudinales con métodos experimentales. Se descubrieron métodos efectivos para curar algunas de estas enfermedades, ya sea mediante medicación psicotrópica o mediante métodos conductuales como la desensibilización sistemática y otros. Los tratamientos llegaron a ser más y



más eficientes y eficaces para tratar las enfermedades mentales, lo que mejoró enormemente la calidad de vida de los pacientes tanto dentro de las instituciones como en estado ambulatorio. Gracias a estos tratamientos muchos enfermos mentales pudieron hacer una vida normal.

En la segunda etapa hay insatisfacción por lo conseguido, ya que los psicólogos se convierten en científicos que casi exclusivamente tratan con personas que tienen algún tipo de alteración o patología, olvidándose de mejorar la vida de las personas normales, y de incrementar el talento de las personas con cualidades fuera de lo normal, y, sobre todo, de hacerlas más felices.

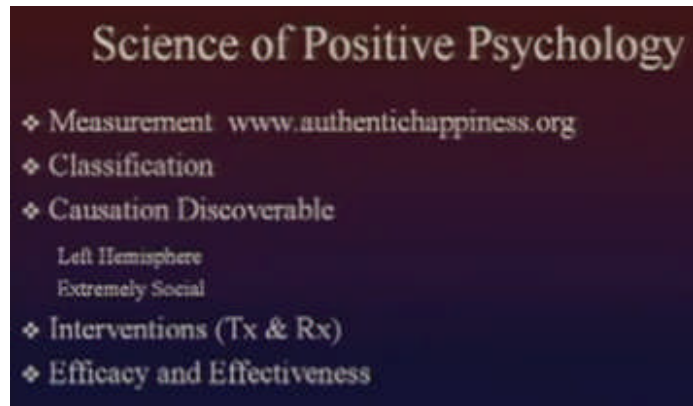
También Seligman contribuyó a mejorar el bienestar mediante sus estudios experimentales, primero con animales, y luego con humanos, sobre la indefensión aprendida y la depresión.



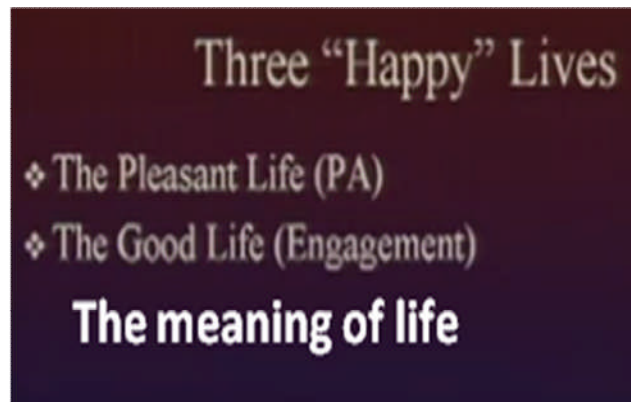
La tercera etapa comienza cuando se comienzan a investigar, a partir de los resultados sobre aquellos animales y humanos que eran inmunes a la indefensión aprendida, sobre la Psicología Positiva.

La Psicología Positiva se interesa tanto por las fortalezas como por las debilidades de los seres humanos. Mediante este método se intenta construir algo mejor en la vida al tiempo

que se reparan aquello que no funciona adecuadamente. Su interés fundamental es hacer que las vidas de las personas normales sean pletóricas, enseñándoles a alcanzar un nivel superior de satisfacción personal tanto en el trabajo como en la familia, llenando sus vidas de sentido, y gozando de buenos sentimientos (eudaimonía).

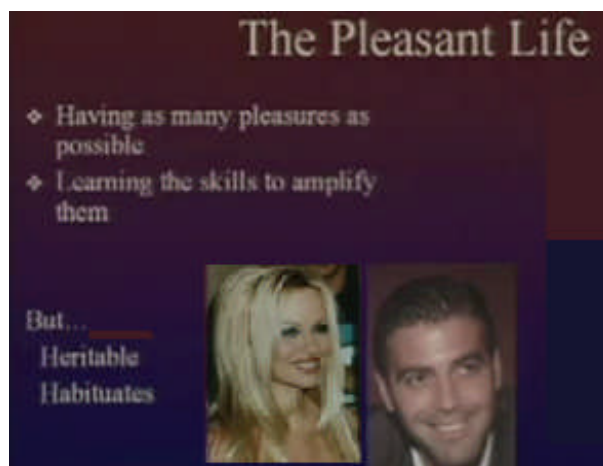


La ciencia de la Psicología Positiva se basa también en estudios científicos tanto a nivel sociológico, psicológico como neurológico. Es algo complejo y elaborado, que requiere muchos estudios transversales y longitudinales, la modificación de algunas variables importantes, medición estadística y

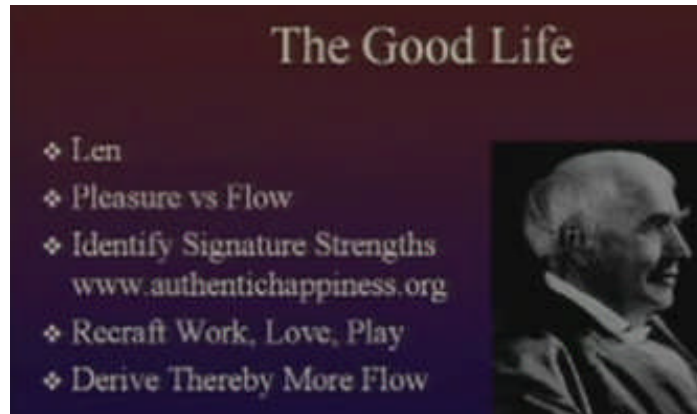


una clasificación coherente. Los estudios neurológicos se han centrado especialmente en el hemisferio izquierdo y, de una manera especial en la parte límbica y en el cortex prefrontal. Dada la complejidad de las variables a tener en cuenta es necesario controlar de una manera efectiva las intervenciones para conocer con seguridad la eficacia y la eficiencia de cada una de las variables, de esta manera se pueden eliminar las que no tengan una influencia significativa, al tiempo que se pone el acento en las que son más eficaces para adquirir mayor bienestar y satisfacción del individuo.

Para Seligman existen tres tipos de vida feliz, aunque cada una de ellas tiene un nivel de felicidad distinto.



En el nivel inferior se encuentra la Vida Placentera; en el segundo está la Vida Buena, una vida en la que el sujeto está comprometido y de la que ha hecho su filosofía de vida; en el nivel más elevado está la Vida Llena de Sentido. Los estudios llevados a cabo por Seligman y colaboradores han demostrado que este tipo de vida es el que más satisfacción le da a la persona y el más estable a largo plazo.



El primer nivel de la Psicología Positiva está en la vida placentera que consiste en tener tantos placeres como sea posible, sería una especie de “aritmética de los placeres”, teoría que expuso Jeremy Bentham en el siglo diecinueve. Aunque esta teoría, según Seligman tiene dos hándicaps importantes: la herencia y la habituación. Existen pruebas que evidencian la existencia de un fuerte componente hereditario (el 50%) en la tendencia a buscar placeres.

El segundo nivel es la vida buena. Kohlber se interesó por la vida buena cuando al final de sus investigaciones sobre la moral vio que las emociones quedaban fuera de su teoría. También Seligman integra las emociones, el fluir de la vida placentera en la corriente de lo que nos produce placer (la música, el deporte, el pasear, etc.). El tercer nivel de la Psicología Positiva es una vida llena de significado. Los tres elementos



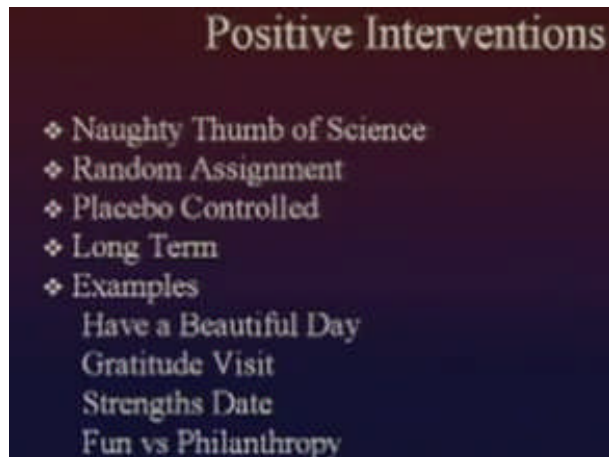
fundamentales para tener una vida llena de sentido son: conocer las fortalezas, ponerlas al servicio de algo más grande que uno mismo, y crear o integrarse en instituciones positivas.

Cada uno de estos niveles debe ser estudiado científicamente con una metodología adecuada. Hay que cuantificar la relación existente entre las distintas variables. Es

importante tener en cuenta, entre otras, dejar la asignación a los grupos a la suerte, controlar el efecto placebo, y hacer estudios a largo plazo.

Como resultado, Seligman presenta la relación existente en la vida plena y una vida vacía. Una vida plena sería el resultado de una vida placentera, más una vida comprometida, más una vida llena de

significado. Diferentes estudios pusieron de manifiesto que el placer es marginal, mientras que la vida buena y llena de sentidos tienen un significado estadístico superior a .001. Y es posible que la vida plena tenga una alta correlación con la longevidad y la salud.



4.6 Estudios sobre la eudaimonía

Para Seligman, medir la depresión fue sencillo ya que existían tests para ello. En concreto utilizó la escala del Centro de Estudios Epidemiológicos -Depression (CES-D) Estudio de los síntomas (Radloff, 1977). Sin embargo, no sucedió lo mismo con la medición de la felicidad, ya que después de examinar las medidas existentes sobre la felicidad, no encontró ningún estudio paralelo de los síntomas de las tres formas de felicidad (la emoción positiva, el compromiso y el sentido). Aunque existían tests para medir la felicidad general (por ejemplo, Fordyce, 1977; Lyubomirsky y Lepper, 1999), sin embargo éstas no permiten hacer distinciones sutiles en los niveles de felicidad, especialmente en el extremo superior de la escala; los resultados están sesgados y, por tanto, imponen un techo bajo. Estas medidas no incluyen todos los "síntomas" de la felicidad que, para Seligman, incluyen la vida placentera, la vida comprometida, y la vida llena de significado.

Como no existían medidas, el equipo de Seligman decidió crear una medida más adecuada a los intereses de sus investigaciones; esta nueva medida se denomina índice de felicidad Steen (SHI). Para la depresión se utilizó el Inventario de Depresión de Beck (BDI, Beck, Ward, Mendelson, Mock & Erbaugh, 1961). Tomando como modelo el BDI que es

sensible a cambios en los síntomas depresivos, el equipo creó el SHI que es más sensible a los cambios, en particular los cambios hacia arriba, en los niveles de felicidad. El SHI contiene 20 ítems y exige a los participantes leer una serie de declaraciones y escoger uno de cada grupo que lo describe en el momento presente. Los elementos de la SHI reflejan los tres tipos de vida feliz que para Seligman conforman todo el abanico de la felicidad (la vida placentera, la vida comprometida, y la vida con significado): experimentar y saborear los placeres, implicarse en las actividades de participación, y participar en actividades significativas. Para operativizar el test se proponen preguntas que hay elegir y que van de lo negativo (1) a lo extremadamente positivo (5), como en el ejemplo siguiente:

- A. La mayoría de las veces, me aburro. (1)
- B. La mayoría de las veces no estoy ni aburrido ni interesado en lo que estoy haciendo. (2)
- C. La mayoría del tiempo estoy interesado en lo que estoy haciendo. (3)
- D. La mayoría del tiempo estoy muy interesado en lo que estoy haciendo. (4)
- E. La mayoría del tiempo estoy fascinado por lo que estoy haciendo. (5)

Los resultados obtenidos en un trabajo piloto con varios cientos de adultos encuestados mostraron que las puntuaciones en esta medida convergen sustancialmente con las puntuaciones en otras medidas de la felicidad ($r = .79$ con Lyubomirsky & Lepper (1999) Escala General de Felicidad, y $r = .74$ con la Escala de Felicidad de Fordyce (1977), como era de esperar, pero que eran, como esperábamos, más en forma de campana. Además, los cambios en las puntuaciones de SHI a través de un período de una semana fueron sensibles al autoinforme de la ocurrencia de eventos positivos y negativos, aunque se controlaron con anterioridad los resultados SHI.

Sujetos participantes en la investigación

Uno de los problemas fundamentales de cualquier investigación es encontrar los sujetos adecuados. En muchas ocasiones se utilizan alumnos de la facultad, lo que no recoge la amplia gama de la población existente. Con la generalización del uso de internet se

descubrió que se podían reclutar a los participantes, para enviarles la intervención, y recoger los datos (Prochaska, Di-Clemente, Velicer, y Rossi, 1993).

Seligman utilizó internet para obtener una muestra más variada y reconoce que “en esta etapa de nuestra investigación de intervención, esta muestra de conveniencia sirvió a nuestros propósitos, porque en promedio tuvimos 300 nuevos inscritos todos los días a nuestro sitio Web (www.authentichappiness.org), que contiene muchos de los cuestionarios positivos de forma gratuita. Pero también creemos que esta muestra puede ser al menos igual, y tal vez superior, a estudiantes de segundo año universitario o voluntarios en su justificación científica. Una pequeña ventaja de la recogida de datos a través de Internet es que evita la entrada de datos por el investigador (y los errores humanos asociados). Una mayor ventaja es el costo sustancial y la eficacia en estudios de muestras grandes. Después de una paga por el desarrollo de sitios Web y su mantenimiento, prácticamente no hay costos adicionales para la recolección de datos para estudios adecuados, y hemos ofrecido el uso de nuestro sitio Web para investigadores interesados” (Seligman, M.E.P., 1975).

Una de las cuestiones más importantes para la utilización correcta de los datos obtenidos es garantizar que la muestra sea lo suficientemente significativa. Si los sujetos están demasiado sesgados, los resultados serían poco fiables. Para solucionar este problema, Gosling, Vazire, Srivastava, y John (2004) compararon los datos de encuestas recogidas a través de Internet con datos de encuestas recogidas a través de métodos tradicionales. Seligman aporta los resultados siguientes: (a) los datos de Internet son tan diversos como los datos recogidos a través de métodos tradicionales (b) los participantes que voluntariamente participan en estudios basados en Web no están psicológicamente más perturbados que los participantes tradicionales, y (c) los participantes en los estudios de Internet no son menos propensos a tomarse en serio el estudio o a proporcionar información precisa que los participantes en las muestras tradicionales. Seligman justifica el método de selección de sujetos de la muestra, que, según él, está sesgada, pero en una dirección relevante. Se inclina hacia los que quieren ser más felices, precisamente los que son el objetivo final de nuestras intervenciones. No queriendo generalizar los hallazgos a la gente que no quiere llegar a ser más feliz o a personas que tienen que ser forzadas a

realizar tests psicológicos. Sobre la base de estas consideraciones, decidieron utilizar Internet.

Procedimiento

Para la primera gran ECA diseñaron cinco ejercicios de felicidad y un ejercicio de control placebo. Cada ejercicio fue entregado a través de Internet y puede ser completado en una semana. Uno de estos ejercicios se centró en la construcción de la gratitud, dos se centraron en aumentar el conocimiento de lo que es más positivo de sí mismo, y dos se centraron en la identificación de los puntos fuertes del carácter. En un estudio aleatorizado, controlado con placebo, se compararon los efectos de estos ejercicios con un placebo, que pensaran sería un control plausible: diariamente durante una semana se analizaban los recuerdos más importantes. Siguió a los participantes durante seis meses, midiendo periódicamente los síntomas de la depresión y la felicidad.

Reclutaron una muestra de los visitantes al sitio Web creado por el libro de Seligman (2002) *La Auténtica Felicidad* mediante la creación de un enlace llamado "Ejercicios de la Felicidad." El estudio se describe en el sitio como una oportunidad para ayudar a probar nuevos ejercicios diseñados para el aumento de la felicidad. En el transcurso de aproximadamente un mes, reclutaron 577 participantes adultos, 42% hombres y 58% mujeres. Casi dos tercios de los participantes (64%) estaban entre las edades de 35 y 54 años. De los participantes encuestados, el 39% tenía un título universitario de cuatro años, y el 27% tenía algún tipo de educación de postgrado. En concreto, sólo el 4% de los participantes no tenían educación o formación profesional después de la secundaria, otro límite de la generalización de los hallazgos. En consonancia con sus niveles de educación, aproximadamente tres cuartas partes de los participantes clasificaron sus niveles de ingresos como "promedio" o superior. La muestra fue predominantemente de raza blanca (77%).

A los visitantes del sitio se les dijo que el ejercicio que iban a recibir no garantizaba hacerlos más felices y que ellos podrían recibir un ejercicio inerte (placebo). No ofrecieron incentivos financieros iniciales por hacer los ejercicios. A fin de garantizar un buen

seguimiento, les dijeron a los participantes, sin embargo, que al término de las pruebas de seguimiento de una semana, un mes, tres meses y seis meses después de finalizar el ejercicio, entrarían en una lotería. Los premios de la lotería incluían un premio de \$ 500 y tres premios de 100 dólares.

Después que los participantes convinieran en los términos, respondieron a una serie de preguntas básicas demográficas y dos cuestionarios, el SHI y el CES-D, como ya se ha descrito. Luego, los participantes recibieron un ejercicio al azar. Los participantes fueron alentados a imprimir o escribir las instrucciones para el ejercicio y mantenerlas accesibles durante la semana siguiente. Se les animó a volver al sitio Web y completar cuestionarios de seguimiento después de completar su ejercicio asignado.

Los participantes recibieron e-mails recordatorios. El primer recordatorio, enviado a principios de semana, repetía las instrucciones para el ejercicio asignado. También se les dio información de contacto y se les animó a ponerse en contacto con los investigadores con cualquier pregunta o preocupación. El segundo recordatorio por correo electrónico, enviado después de pasada una semana, les recordó a los participantes que tenían que volver a la página Web para el seguimiento de los cuestionarios: "Gracias nuevamente por participar en nuestro estudio. Por favor, recuerde volver a la (url) (fecha pertinente) para darnos su opinión acerca de su ejercicio y para completar los cuestionarios de seguimiento".

Cuando los participantes regresaron al sitio Web después de realizar su ejercicio, completaron las mismas medidas sobre la felicidad y depresión administradas en la prueba previa. Además, los participantes respondieron a un control con una pregunta manipulada para evaluar si en realidad habían terminado el ejercicio con las instrucciones durante el período de referencia (marcando sí o no).

De los 577 participantes que completaron los cuestionarios de referencia, 411 (71%) completaron las cinco evaluaciones de seguimiento. Los participantes que abandonaron el estudio no difieren en las puntuaciones de felicidad base o en depresión, no había diferencias en los seis ejercicios. Incluyeron en los análisis sólo aquellos participantes que completaron el seguimiento de todos los cuestionarios.

Las descripciones detalladas de los ejercicios están disponibles a petición. Sin embargo, los párrafos siguientes presentan resúmenes de cada uno:

Ejercer el control con placebo: Los primeros recuerdos

Los participantes fueron invitados a escribir acerca de sus primeros recuerdos cada noche durante una semana.

Visita de gratitud

Los participantes tuvieron una semana para escribir y entregar una carta de agradecimiento a alguien que había sido especialmente amable con ellos, pero a la que nunca les habían dado correctamente las gracias.

Tres cosas buenas de la vida

A los participantes se les pidió que anotasen tres cosas que han ido bien cada día y sus causas, todas las noches durante una semana. Además, se le pedía una explicación causal para cada cosa buena.

Estás en tu mejor momento

Los participantes fueron invitados a escribir sobre un tiempo en el que estuvieron en su mejor momento y luego reflexionar sobre las fortalezas personales que aparecen en la historia. Se les invitó a revisar su historia una vez al día durante una semana y reflexionar sobre los puntos fuertes que habían identificado.

Usar los puntos fuertes de una nueva manera

Los participantes debían obtener nuestro inventario de puntos fuertes del carácter en línea en www.authentichappiness.org y recibir información individualizada sobre sus cinco fortalezas (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004). Luego se les pidió que utilizaran uno

de estos puntos fuertes principales de una manera nueva y diferente cada día durante una semana.

Identificar los puntos fuertes

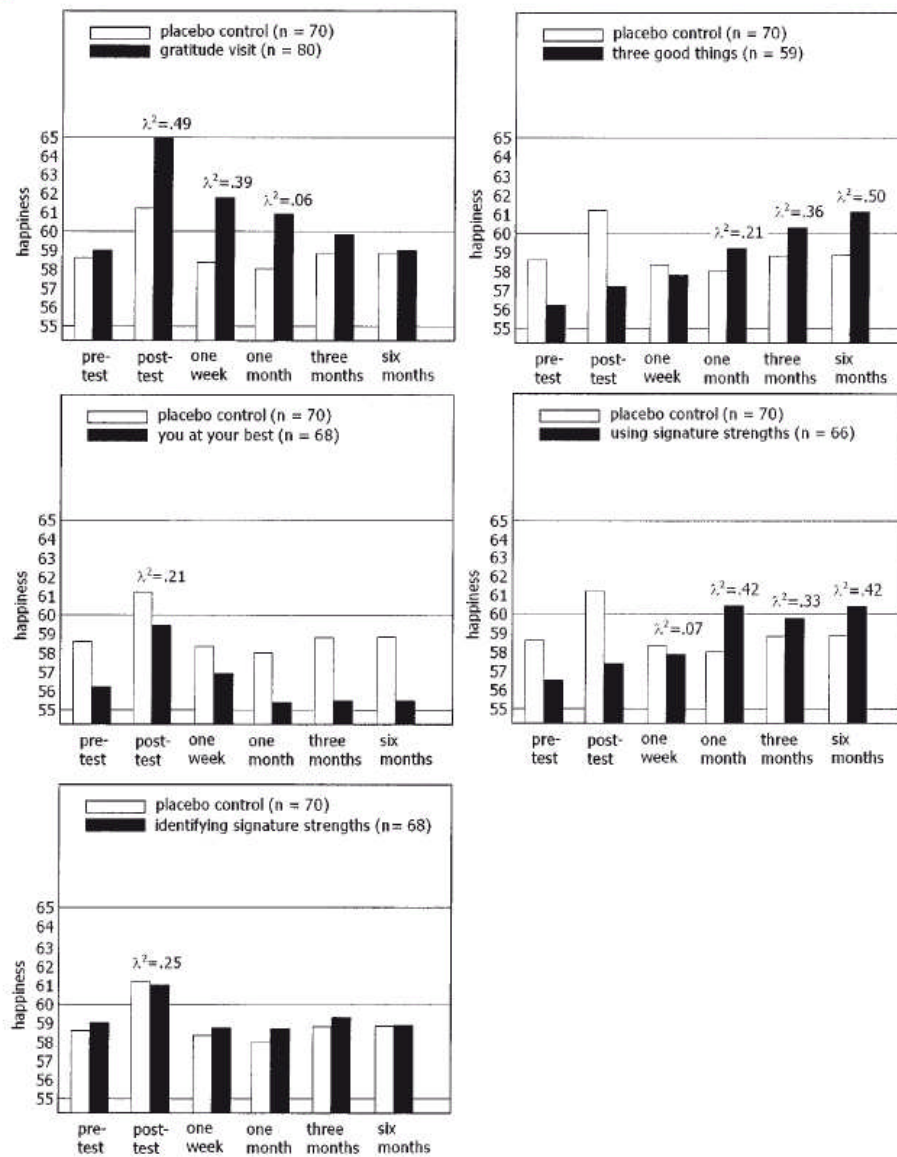
Este ejercicio fue una versión truncada de la que acabamos de describir, sin las instrucciones para utilizar las fortalezas de nuevas formas. Los participantes debían tomar nota de las cinco fortalezas más fuertes, y utilizarlas más a menudo durante la siguiente semana.

Resultados de las intervenciones

Dos de los ejercicios que utilizan los puntos fuertes de una manera nueva y escribir las tres cosas buenas, aumentan la felicidad y disminuyen los síntomas depresivos durante seis meses. Otro ejercicio, la visita de gratitud, causó grandes cambios positivos durante un mes. Los otros dos ejercicios y el control placebo crearon efectos positivos, pero transitorios, en la felicidad y los síntomas depresivos. No es de extrañar que el grado en que los participantes continuaron por su cuenta el ejercicio asignado más allá del período establecido de una semana mediara en los beneficios a largo plazo.

Aquí hay más detalles. Utilizando análisis de varianza (ANOVA), seguido por contrastes planificados, se compararon las puntuaciones de los participantes a través de los puntos siguientes: pretest, posttest inmediato (una semana después de hacer su ejercicio), una semana después de la prueba, un mes después de la prueba, tres meses después de la prueba, y seis meses después de la prueba. Las Figuras 1 y 2 muestran las puntuaciones en felicidad y depresión de los participantes para el ejercicio asignado. Se muestran los tamaños de la muestra para cada condición, así como los tamaños del efecto asociado con los contrastes estadísticamente significativos ($p < .05$) para el grupo de intervención entre las puntuaciones basales y diferentes seguimientos.

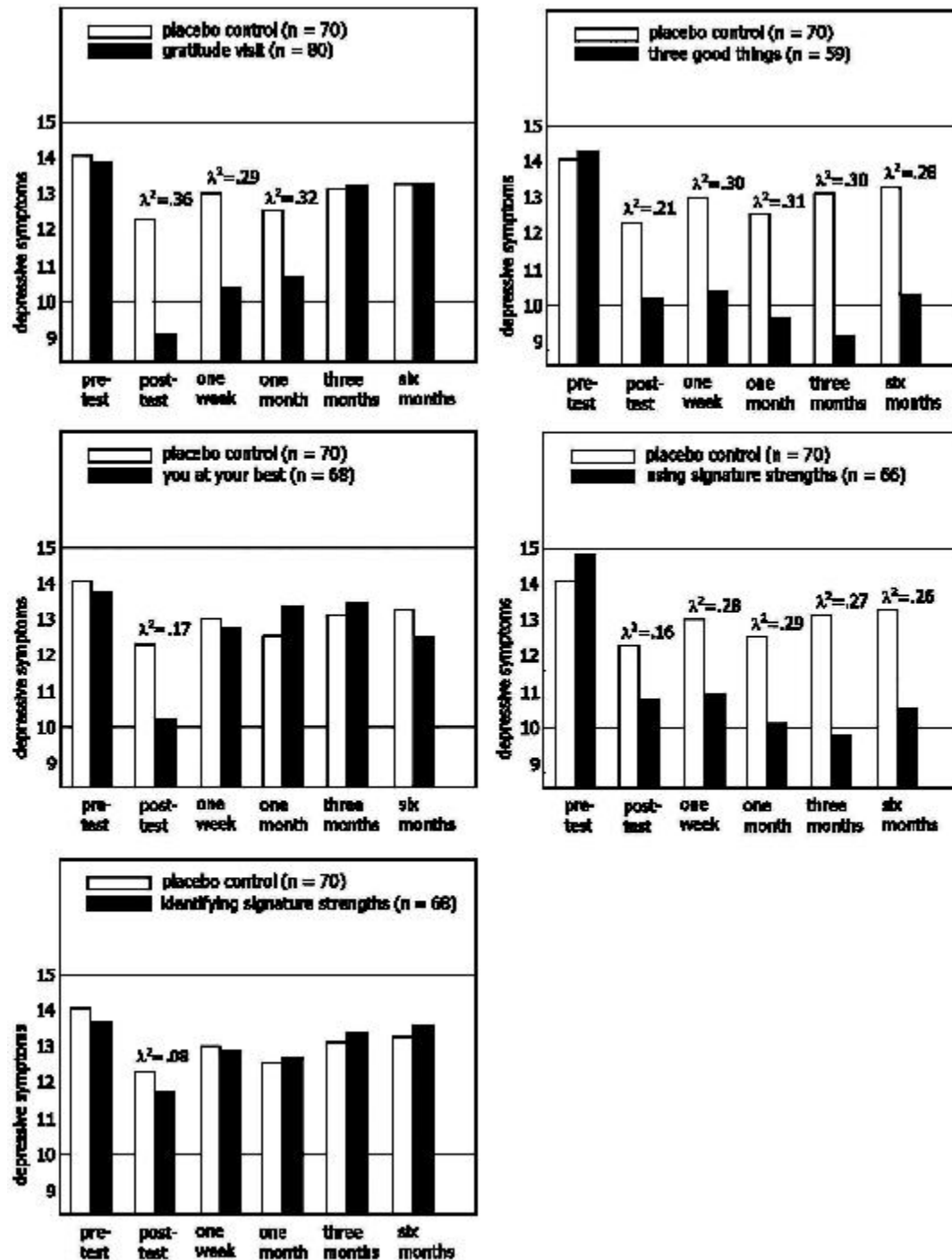
Figure 1
Steen Happiness Index Scores



Note. Figures are effect sizes corresponding to a statistically significant ($p < .05$) difference between the intervention group at that point in time and baseline. If no effect size is shown, the intervention group and the comparison group did not differ.

Figure 2

Center for Epidemiological Studies-Depression Scale Scores



Un análisis de varianza general para las puntuaciones de la felicidad (seis condiciones X seis períodos de tiempo) mostró efectos significativos para el tiempo, $F(5, 2025) = 26,38$, $p < .001$, y para la interacción X condición temporal, $F(25, 2025) = 12,38$, $p < .001$. Efectos similares se han encontrado en los resultados para la depresión: un efecto significativo sobre el tiempo, $F(5, 2025) = 39,77$, $p < .001$, y una importante condición X interacción en el tiempo, $F(25, 2025) = 5,21$, $p < .001$.

Los participantes en todas las condiciones (incluida la de control con placebo) tendían a ser más felices y menos deprimidos en la prueba inmediatamente posterior (después de hacer su ejercicio durante una semana; véanse las figuras 1 y 2). Una semana más tarde y en cada período de pruebas a partir de entonces, sin embargo, los participantes en la condición de control con placebo no eran diferentes de los que estaban al inicio del estudio.

Como muestran las figuras 1 y 2, en el posttest inmediato (después de una semana de hacer el ejercicio asignado), los participantes en la condición de visita de gratitud eran más felices y estaban menos deprimidos. De hecho, los participantes en la condición de visita de gratitud mostraron los mayores cambios positivos en todo el estudio.

Este aumento en la felicidad y la disminución de los síntomas depresivos se mantuvo en el seguimiento después de una semana y de un mes. Pero, a los tres meses, los participantes en la condición de visita de gratitud no eran más felices o menos deprimidos de lo que habían sido al inicio del estudio.

Las personas mayores estaban más satisfechas ($r = .18$, $p < .001$) y menos deprimidas ($r = -.17$, $p < .001$). El género y la etnia no estaban asociados con las puntuaciones de felicidad o depresión al inicio del estudio o en cualquiera de las evaluaciones de seguimiento. En este análisis, inicialmente se controló la edad, pero los resultados no se vieron afectados, por lo que se presentaron sólo los medios no ajustados.

Una mirada más de cerca con ANOVA a las distintas intervenciones en comparación con el placebo mostraron los efectos siguientes. Con respecto a la felicidad, hubo efectos principales respecto al tiempo para la visita de gratitud, $F(5, 750) = 39,13$, $p < .001$, tres cosas buenas, $F(5, 645) = 8,76$, $p < .001$, el mejor momento, $F(5, 690) = 26,77$, $p < .001$, utilizando las fortalezas de una nueva manera, $F(5, 680) = 8,56$, $p < .001$, e identificación

de puntos fuertes, $F(5, 690) = 24,94$, $p < .001$, y hubo una condición de interacción X temporal para la visita de gratitud, $F(5, 750) = 6,88$, $p < .001$, tres cosas buenas, $F(5, 645) = 16,47$, $p < .001$, y el uso de las fortalezas de una nueva manera, $F(5, 680) = 17,91$, $p < .001$, pero no para usted en su mejor momento ($F(5, 690) = 1,75$, ns), o la identificación de los puntos fuertes, $F(5, 690) = 0,35$, ns. Con respecto a los síntomas depresivos, hubo efectos importantes respecto al tiempo para la visita de gratitud, $F(5, 750) = 20,91$, $p < .001$, tres cosas buenas, $F(5, 645) = 14,43$, $p < .001$, en su mejor momento, $F(5, 690) = 10,37$, $p < .001$, usando las fortalezas de una nueva manera, $F(5, 680) = 13,35$, $p < .001$, y la identificación de puntos fuertes, $F(5, 690) = 6,59$, $p < .001$, y hubo una interacción de la condición X temporal para la visita de gratitud, $F(5, 750) = 4,62$, $p < .001$, tres cosas buenas, $F(5, 645) = 5,15$, $p < .001$, en su mejor momento, $F(5, 690) = 2,83$, $p < .02$, y el uso de las fortalezas de una nueva manera, $F(5, 680) = 4,56$, $p < .001$, pero no para identificar los puntos fuertes, $F(5, 690) = 0,20$, ns.

Los participantes en el ejercicio de las tres cosas buenas empezaron a mostrar los efectos beneficiosos un mes después de la última prueba. Al mes del seguimiento, los participantes en este ejercicio eran más felices y menos deprimidos que lo habían sido al inicio, y permanecieron más felices y menos deprimidos a los tres meses y seis meses de seguimiento.

Una mejora similar a largo plazo se produjo para los participantes en la condición de *usar los puntos fuertes de una manera nueva*. Los efectos inmediatos fueron menos pronunciados que para la condición de *tres cosas buenas*, pero al mes de seguimiento y más allá, los participantes en esta condición eran más felices y menos deprimidos que lo habían sido al inicio. En contraste, los participantes en la condición truncada de *identificación de fortalezas* mostraban un efecto beneficioso sólo en el posttest inmediato, pero no después. Asimismo, los participantes en la condición *en su mejor momento* mostraron un efecto significativo sólo en el posttest inmediato.

¿Qué causó los beneficios a largo plazo? Independientemente del ejercicio, los participantes fueron invitados explícitamente a llevarlo a cabo durante sólo una semana. Cuando se estableció contacto con los participantes a la semana, un mes, tres meses, y seis meses de seguimiento, se les preguntó si habían hecho el ejercicio por su cuenta más de

una semana. La hipótesis que establecen es que la práctica continuada de una intervención mediará en los resultados positivos en el seguimiento. Para probar esta hipótesis, realizan ANOVAs con informes de fidelidad al ejercicio y la continuación del ejercicio como variables independientes y la puntuación de la felicidad como variable dependiente. Se realizó un ANOVA análoga con la puntuación en depresión (CES-D) como variable dependiente.

Los resultados fueron los esperados. Hubo un efecto significativo sobre la fidelidad al ejercicio en los resultados de la felicidad en todos los periodos y un efecto significativo sobre la fidelidad al ejercicio en las puntuaciones de depresión a un mes de seguimiento. La interacción continua entre el ejercicio y la constancia del ejercicio fue significativa para las puntuaciones en felicidad, lo que indica que los participantes que continuaron el ejercicio fueron los más felices. Esta interacción fue estadísticamente significativa cuando la puntuación del CES-D fue la variable dependiente, lo que indica -de nuevo- que los efectos a largo plazo de la eficacia de los ejercicios (véase la figura 2) fueron más pronunciados para los que siguieron los ejercicios por cuenta propia.

El futuro de las intervenciones positivas

El método utilizado para alcanzar la felicidad se centra fundamentalmente en la práctica de las tareas asignadas para buscar algunos éxitos concretos como son centrarse en tres cosas buenas que nos han sucedido hoy, el uso de los puntos fuertes que tuvieron éxito en un momento determinado para nuevas situaciones, visitar a una persona que nos hizo un favor y agradecerse en persona, y cosas por el estilo. Una vez operacionalizadas y comparadas las cinco intervenciones sobre la felicidad con los controles placebo dieron como resultado un aumento de la felicidad percibida subjetivamente a medio plazo (entre uno y seis meses), aunque a largo plazo parecen no tener éxito.

Se descubrió que aquellos participantes que hicieron más ejercicios y que los continuaron durante más tiempo fueron los que obtuvieron mejores resultados a más largo plazo. Lo que parece indicar que existe una cierta correspondencia entre la práctica de los ejercicios asignados y el mantenimiento de un estado más optimista y menos deprimido. También los

participantes en el grupo control con placebo (el ejercicio de los primeros recuerdos) han obtenido cierta mejora, aunque han regresado a sus niveles básicos de felicidad y los síntomas de depresión a la semana, y ahí permanecieron durante los 6 meses de seguimiento. Esta pequeña variación suele ser frecuente cuando los participantes reciben cierta atención personal a través de los terapeutas. Sin embargo, en este caso se tuvo un contacto indirecto, a través de internet. Es posible que el contacto indirecto cause también este mismo fenómeno de mejora. Los debates de los efectos terapéuticos suelen hacer hincapié en el poder de la relación con el terapeuta, y sólo cuando esa relación sea directa y gratificante.

Para Seligman, los ejercicios que tienen que realizar los sujetos experimentales son divertidos, y, por tanto, se mantienen por sí mismos. La mayoría de los participantes en esas condiciones respondió "sí" a una pregunta acerca de si continuaron el ejercicio por su cuenta.

Dado que existe una correlación muy alta entre la efectividad de los ejercicios y su práctica continuada, Seligman ha propuesto prestar especial atención a la facilidad con que el ejercicio pueda ser integrado en el horario de un individuo para que se pongan en marcha los procesos de auto-mantenimiento. También, en cualquier paquete de intervenciones positivas, puede ser muy bueno intercalar ejercicios que tienen un efecto inmediato (por ejemplo, la visita de reconocimiento) con los ejercicios que se integran fácilmente en la rutina diaria, de esta manera se potenciarían mutuamente.

Uno de los grandes problemas que se encuentra la medición de la felicidad es su condición necesariamente subjetiva (Lyubomirsky, Sheldon, y Schkade, en prensa). Si la felicidad es subjetiva, las medidas de autoinforme son las únicas adecuadas. No creemos que este enfoque sea lo bastante sólido. Por eso es un desafío para los investigadores desarrollar un método mejor basado en herramientas de evaluación de un dominio específico. Un camino hacia una mayor objetividad la podríamos obtener si existiera una correlación muy alta entre productividad en el trabajo y salud física con la felicidad subjetiva.

Otro de los problemas de los que adolece el método utilizado por Seligman es la muestra utilizada, ya que de promedio la población tenía una educación media alta, la mayoría era

de raza blanca, y financieramente confortable. Además, estaban ligeramente deprimidos y muy motivados para ser más felices.

Al menos desde los tiempos de Aristóteles, los estudiosos, filósofos y líderes religiosos se han planteado la pregunta "¿Cómo podemos llegar a ser más felices de una manera duradera?" Sin embargo, hasta hace poco, la única pregunta orientadora en psicología clínica y psiquiatría ha sido "¿Cómo podemos reducir el sufrimiento?".

CAPÍTULO V

INDEFENSIÓN

INTRODUCCIÓN

Aunque en la actualidad Seligman es más conocido por sus estudios sobre la Psicología Positiva, su nombre está firmemente conectado en la Historia de la Psicología con la Indefensión aprendida. A este problema dedicó gran parte de sus investigaciones en la primera etapa de su carrera profesional como psicólogo. Sus estudios con perros y otros animales se ampliaron a los humanos en la década de los 70 del siglo pasado.

El fenómeno de la indefensión se desarrollaba de manera espontánea tanto en hombres como en animales cuando eran sometidos a entrenamiento, en el que recibían estímulos aversivos de los que no podían escapar.

La explicación teórica de la indefensión pasó por varias etapas, que van desde el simple mecanicismo, la teoría de la atribución de Heider, y la representación y las expectativas, más propias de la psicología cognitiva.

Las críticas recibidas al primer modelo le hicieron reformular la base teórica para encontrar una explicación a aquellas excepciones que no respondían a lo esperado por este modelo. La teoría explicativa va pasando por los sucesivos paradigmas por los que discurre la psicología en general, y genera explicaciones que están en consonancia con las corrientes de pensamiento más exitosas.

La indefensión es: “el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 27). “Un acontecimiento es incontrolable cuando no podemos hacer nada para cambiarlo, cuando, hagamos lo que hagamos, siempre ocurrirá lo mismo” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 27).

Para que se produzca una indefensión completa tienen que darse tres características: “no contingencia entre la acción de la persona y los resultados; la expectativa de que los resultados no serán contingentes en el futuro y, por último, el comportamiento pasivo” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 9). Lo normal es encontrar en la mayoría de los casos una o dos de estas características, pero no todas (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 9).

Asimismo en los humanos tiene que haber déficits en el pensamiento, sentimiento y acción (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 9).

La indefensión aprendida es y ha sido una teoría controvertida y popular al mismo tiempo.

Investigaciones posteriores descubrieron que la teoría original de indefensión aprendida no explica diferentes reacciones de la gente a las situaciones que pueden causar indefensión (Peterson & Park, 1998). La indefensión aprendida a veces es específica para una situación concreta y no para otras (Cole & Coyne, 1977), y en otras ocasiones se generaliza (Hiroto & Seligman, 1975). El estilo atribucional o explicativo fueron la clave para entender por qué la gente respondía de una manera diferente a eventos adversos (Peterson & Seligman, 1984). Lo fundamental en la indefensión es cómo cada persona interpreta o explica el evento (Abraham, Seligman & Teasdale, 1978). Las personas con un estilo explicativo pesimista -que considera los eventos negativos como permanentes ("nunca cambiará"), personales ("es mi culpa"), y generalizados ("yo no puedo hacer nada correctamente"), son más propensos a sufrir indefensión aprendida y depresión (Peterson, Maier y Seligman 1995).

Mediante una terapia cognitiva conductual, Seligman intentó ayudar a las personas a aprender estilos explicativos más realistas, lo que se tradujo en una disminución de la depresión aplicando la teoría de la atribución de Bernard Weiner (1979, 1985, 1986) y ampliandola donde incluye las dimensiones de la globalidad/especificidad, estabilidad/inestabilidad e interno/externo.

Controversia con respecto a la indefensión

La indefensión es controvertida porque:

-El término ha sido ampliamente utilizado y a veces de forma equivocada.

-En el momento en que surgió en la década de los 60, el conductismo imperaba en el ámbito de la psicología y había un conflicto entre la teoría del aprendizaje tradicional (conductista) y lo cognitivo, los conductistas consideran que un perro no podía sentirse desvalido, porque los animales no pueden aprender cuando un resultado aparece sin la presencia de una respuesta; la teoría del aprendizaje no hace referencia al conocimiento sino acerca de las respuestas, sin embargo, la indefensión defiende que los animales se tornan pasivos porque aprenden que responder es inútil.

-Habría que considerar otro punto de controversia que será la relación entre indefensión y depresión. La indefensión, al principio, pretendió ser un modelo de depresión (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 11-13).

Popularidad de la indefensión

Pero también la indefensión ha sido a lo largo de los años muy popular y esto se debe a la facilidad de aplicación en el ámbito clínico, su aplicación a diferentes áreas de la psicología (neuropsicología, teoría atribucional, teoría del aprendizaje) y a diferentes problemas del ser humano (mujeres agredidas, cáncer, depresión, problemas escolares...) y también porque la indefensión hace referencia a nuestra capacidad de actuar y no son un producto del binomio E-R.

La teoría de la indefensión se va adaptando al contexto social. A mediados del siglo XX se empieza a considerar la noción de control personal; las personas tenemos capacidad para influir y decidir, hay un incremento de la riqueza, aparece el concepto de prevención, aumenta la variedad de los objetos de consumo, se produce una pérdida de valores y, como consecuencia, los individuos consideran que pueden controlar sus propias vidas, esto genera que aumente la depresión y que se produzca una incapacidad para encontrar sentido a la vida, pero también facilita que se pueda explicar la acción humana como resultado de la iniciativa del individuo y no en término de variables ambientales, por lo que el éxito de la teoría de la indefensión se mantiene (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993).

5.1 Indefensión, conductismo y explicaciones neuroquímicas.

“El descubrimiento de la incapacidad aprendida provocó una conmoción. Los psicólogos del aprendizaje estaban trastornados. Los conductistas afirmaban que los animales y las personas eran máquinas que respondían a estímulos y no podían aprender abstracciones; en cambio, la incapacidad aprendida requería aprender que *nada de lo que yo haga importa*, una abstracción demasiado cognitiva para la teoría del aprendizaje por estímulo-respuesta” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 34).

Los conductistas intentan explicar el experimento de Seligman basándose en la Teoría de la Incompatibilidad de la Respuesta Motora, para ellos el sujeto adquiere una respuesta motora durante la exposición a electroshocks, y esta respuesta motora es incompatible con la respuesta de escape, porque se produce una interferencia a nivel motor (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993).

“Una persona o un animal están indefensos frente a un determinado resultado cuando éste ocurre independientemente de todas sus respuestas voluntarias (Seligman, 1975 (22), 37), sin embargo, “aprender que una respuesta controla un resultado implica que también se ha aprendido que otras respuestas no lo controlan. No poder aprender esto sería penosamente inadaptativo para un animal” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 38).

Seligman es contrario a los postulados conductistas: “Yo fui anticonductista desde el comienzo, aunque trabajé en un laboratorio conductista. La indefensión aprendida me convenció de que el programa conductista estaba equivocado” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 53).

“En contraste con la idea conductista de que todo se reduce a programas externos de premios y castigos creíamos que los acontecimientos mentales eran causales: la ratita espera que la presión sobre la varilla le traerá alimento; el ser humano espera que ir al trabajo redundará en la obtención de un sueldo. Entendíamos que casi todo el comportamiento voluntario está motivado por lo que uno espera de su comportamiento” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 43).

Todo este debate se inicia cuando “el jefe de redacción del *Journal of Experimental Psychology*, por lo general el más conservador de los órganos especializados, lo consideró

adecuado para comentarlo en el editorial” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 41) Seligman “estaba arrojando el guante a los teóricos del aprendizaje de todo el mundo. Acababan de aparecer dos estudiantes bisoños, doctorados, diciéndoles al gran B. F Skinner, el gurú del behaviorismo, y a todos sus discípulos, que estaba equivocada la principal de sus premisas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 41).

“Los psicólogos del comportamiento consideraron que la conducta animal y humana no se explicaba adecuadamente, por los conceptos de impulso y necesidad, y empezaron a invocar cogniciones -los pensamientos- del individuo para explicar el comportamiento complejo. Nuestro trabajo sobre la incapacidad se enmarca en esta tendencia” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 420).

Ante la hipótesis del sentimiento de impotencia aprendida “habíamos hallado la premisa fundamental de la teoría del aprendizaje -se aprende solamente cuando una respuesta produce un premio o un castigo- y estábamos demostrando que tal teoría era errada” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 41). No había ninguna teoría en aquel momento que hiciera referencia a la noción de que los animales (o la gente) pudieran aprender a sentirse desamparados.

Efectivamente, según el conductismo skinneriano, tan de moda, los animales aprendían según unos programas de refuerzo. Según Hull, lo que los organismos hacían era para librarse de la tensión del “impulso” producida por una carencia primaria o secundaria.

Si el perro no hace nada ante la descarga, decían los skinnerianos, es porque se ha condicionado accidentalmente antes a no hacer, porque no haciendo, la descarga desaparece. “Steve Maier, en 1965 refuta a los conductistas preparando un experimento que constaba de dos partes. Primero, los perros a los que Steve llamaba Grupo Echado-Inmóvil, se verían sometidos a una descarga que podrían interrumpir sólo quedándose quietos durante cinco segundos. Estarían en condiciones de controlar los electroshocks mediante el procedimiento de permanecer inmóviles cinco segundos. El segundo grupo, el denominado Grupo Conexo, recibiría la corriente cuando también la recibieran los perros del otro grupo, pero nada que los del Grupo Conexo pudieran hacer modificaría la situación. El paso de la corriente sólo cesaría cuando permaneciera quieto el primer grupo.

Por fin, había también un tercer grupo de perros, los que formaban el Grupo Sin-Electroshock.

La segunda parte del experimento consistía en llevar primero a los perros a la famosa caja compartimentada para aprender a saltar la barrera y así eludir la descarga. Los behavioristas hubiesen pronosticado que, cuando recibieran el electroshock, los perros de los dos primeros grupos permanecerían quietos, con aspecto de desvalidos... puesto que los dos grupos previamente habían sido recompensados suprimiéndoles el electroshock cuando se quedaban quietos. De los dos grupos, pronosticaban también los behavioristas, los del Echado Inmóvil serían los que pondrían más empeño en seguir muy quietos, ya que se los había premiado por no moverse, en tanto los del Grupo-Conexo sólo de vez en cuando habían sido recompensados. También, dirían los conductistas, que los perros del Grupo Sin Electroshock no se verían afectados.

Nosotros, los cognitivistas, estuvimos en desacuerdo. Pronosticamos que los del Grupo Echado Inmóvil, por haber aprendido que podían ejercer control cuando cesaba la descarga, no se considerarían impotentes. Tan pronto vieran la oportunidad de saltar la pared para dirigirse al otro compartimento la aprovecharían. También pronosticamos que la mayoría de los Conexos se verían impotentes. Y, desde luego, que los del grupo libre de electroshock no estarían afectados y escaparían de la descarga mediante un ágil salto.

De manera que hicimos pasar a los perros por la primera parte del experimento y después los metimos en la famosa caja. Esto es lo que pasó:

La mayor parte de los Conexos sencillamente permaneció como estaba, según el pronóstico de ambos teóricos. Los Sin Electroshock no se vieron afectados. En cuanto a los del Grupo Echado Inmóvil, cuando se los metió en la caja se mantuvieron quietos unos segundos, a la espera de que cesara la corriente. Cuando ello ocurrió, dieron algunas vueltas por el compartimento, tratando de hallar alguna otra forma pasiva de eludir la descarga. No tardaron en llegar a la conclusión de que tal forma no existía y entonces dieron un salto sobre la barrera.

Cuando chocan entre sí opiniones de alcance mundial, como es el caso de los puntos de vista de behavioristas y cognitivistas respecto de la impotencia o indefensión aprendida, es

difícilísimo elaborar un experimento que deje al grupo rival sin argumentos válidos. Eso es lo que consiguió Steve Maier a los veinticuatro años” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 45-46).

“Nuestros descubrimientos, junto con los de pensadores como Noam Chomsky, Jean Piaget y los psicólogos que sostienen el procesamiento de la información, sirvieron para ampliar el terreno de la exploración de la mente y llevaron a los behavioristas a emprender la retirada. Hacia 1975, los estudios científicos de los procesos mentales en animales y en seres humanos se desplazaron al comportamiento de los ratones como tema favorito de las disertaciones académicas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 41).

Seligman en 1995 seguirá insistiendo: “no soy conductista, y esta es la clave de mi diferencia con ellos: el conductista afirma que toda la vida mental es un epifenómeno; no importa un comino, ya que toda la vida mental no es sino un comentario sobre el mundo que, por tanto, no cambia el mundo... En realidad, el conductismo ignora la vida mental porque afirma que ésta no tiene ninguna *eficacia causal*. Mi insistencia en enseñar las técnicas cognitivas del optimismo debería bastar para dejar claro que creo que algunos aspectos de la vida mental poseen una gran eficacia. La autoestima, sin embargo, no es uno de ellos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 423).

Pero no sólo aparecen críticas desde el conductismo, también surgen críticas porque los neuroquímicos intentaron explicar este fenómeno desde una perspectiva neuroquímica; “los investigadores mantienen que los electroshocks inescapables son estresores severos y afectan a los neurotransmisores del animal y éstos influyen en la adquisición de nuevas respuestas de escape” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 30). La disminución cerebral de noradrenalina impide que el animal pueda aprender y generar una respuesta, y este sistema se activa ante la exposición de un estresor, también influye el ácido gamma-aminobutírico, las alteraciones de este neurotransmisor son esenciales en la aparición de situaciones incontrolables, también se han encontrado posibles influencias de los sistemas opiáceos endógenos que disminuyen la respuesta, así como de otros sistemas; sin embargo, Seligman considera que la teoría de la indefensión y las teorías neuroquímicas no son incompatibles (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 60-97).

Al igual que Watson cuando produjo en el pequeño Albert el miedo inducido por el ruido, Seligman se pregunta si el sentimiento de Indefensión aprendida sería reversible. Este problema ya se lo había planteado Pavlov cuando intentó descondicionar a sus perros para que no salivaran cuando oían la campana. Daba la impresión que era posible conseguir una completa extinción, pero pasado un tiempo (más o menos un mes), existía una recuperación espontánea de la salivación ante el sonido de la campana. Esto puso de manifiesto que las conexiones cerebrales que se han establecido de una manera consistente mediante el condicionamiento no se pueden romper de nuevo. La única manera de conseguir la extinción era mediante la activación de una neurona inhibidora de la actividad de la neurona excitadora de la salivación. Pero si esta neurona no se excitaba, entonces no inhibía la acción de la neurona de la salivación y el perro volvía a salivar abundantemente ante el sonido de la campana.

“Steve Maier y yo habíamos hallado la forma de generar un sentimiento de impotencia. Pero, una vez producido, ¿podríamos curarlo?” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 47).

“Me dediqué a construir el modelo de indefensión aprendida durante los veinte años que siguieron, hice más de 300 estudios en muchas universidades de diversos países del mundo. Los primeros estudios se hicieron con perros, que pronto fueron reemplazados por ratones, hasta que finalmente los seres humanos ocuparon el lugar de los ratones” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 94).

Sin embargo, unos años después, en concreto en 2002, Seligman escribirá lo siguiente en su libro *La Auténtica Felicidad*: “tras diez años de trabajo dedicado a la indefensión aprendida, cambio de opinión sobre lo que sucedía en nuestros experimentos. Todo surge a raíz de unos descubrimientos embarazosos que yo espero que desaparezcan. No todos los conejillos de Indias y los perros se vuelven indefensos tras una descarga ineludible, ni tampoco todas las personas después de que se les presenten problemas insolubles o ruidos inevitables. Uno de cada tres nunca se da por vencido, independientemente de lo que hagamos. Además, uno de cada ocho se muestra indefenso ya al empezar; no hace falta ninguna experiencia con lo incontrolable para que se rindan. Al principio, intento barrer todo esto bajo la alfombra, pero tras una década de variabilidad sistemática, llega el momento de tomarlo en serio ¿Qué tienen algunas personas que les confiere una fortaleza

que actúa de barrera y las hace invulnerables a la indefensión? ¿Qué tienen otras personas que las hace derrumbarse ante el primer atisbo de dificultad?” (Seligman, M, 2002 (19), 42-43).

5.2 Justificación del libro *Indefensión Aprendida*

Para Seligman este libro: “es un intento de analizar los múltiples aspectos de la indefensión humana, mediante la aplicación de la teoría y conocimientos relevantes surgidos del laboratorio” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 11).

Seligman ha tardado diez años en escribir *Indefensión Aprendida* (1975) “Desde 1967 hasta 1969 enseñé en la Universidad de Cornell y continué los experimentos sobre la indefensión. Durante este período mis alumnos fueron mi principal fuente de colaboración y estímulo intelectual” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 14). “Mis alumnos me convencieron de que nuestros experimentos eran altamente relevantes respecto a problemas clínicos, especialmente la depresión y la ansiedad, y me instaron a que aprendiese algo de primera mano sobre los pacientes y la psicopatología. Consecuentemente, en 1970 tomé un permiso de la Universidad de Cornell para ir a trabajar al Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Pennsylvania... Aquel año aprendí mucha psicopatología; realmente fue allí donde empecé a escribir este libro” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 14).

5.3 Justificación del libro *Human Helplessness. Theory and Applications*

El libro *Human Helplessness. Theory and Applications* se publica en 1980 y no se encuentra traducido al español. Judy Garber y Martin E. P. Seligman son los editores. Ambos realizan una dedicatoria: en el caso de Judy Garber a Seligman; y en el caso de Seligman, éste se lo dedica a su madre (Irene Brown Seligman).

Seligman participa en el Prefacio y en el capítulo uno: Learned Helplessness in Humans: An Attributional Analysis, que escribe junto con Lyn Abramson y Judy Garber.

En el prefacio comentan cómo y por qué la teoría original sobre indefensión basada en animales requiere una revisión, y el motivo es que en los humanos el fenómeno es más

complejo (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xv). Si bien es verdad que el inicio de dicha teoría comienza con experimentos controlados en el laboratorio con perros y después se amplía el ámbito de otros animales como ratas, gatos, peces, etc. aplicado a humanos al ser más complejo dicha teoría no es válida por lo que se produce una reformulación.

“La teoría reformulada sobre indefensión aprendida en humanos ha empezado a tener un rol importante en la comprensión de una amplia gama de problemas psicológicos” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xvi).

“Lo que pretende el libro es sintetizar las diferentes perspectivas aplicadas en humanos de forma teórica y empírica de manera que permanezca todo integrado” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xvi). El libro se divide en dos secciones, en la primera parte se hace referencia a diversos aspectos teóricos sin resolver relacionados con el concepto de control e indefensión; la segunda parte el libro explora la indefensión en la vida cotidiana (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xvi). Asimismo, lo que pretende el libro es hacer una recopilación sobre las numerosas investigaciones relevantes que se han producido en este campo (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), xvii).

El capítulo primero (como ya he mencionado antes, además de Seligman, también escrito por Lyn Abramson y Judy Garber) comienza con la definición del concepto de indefensión aprendida, término que se emplea por primera vez por Overmier y Seligman en 1967 y por Maier y Seligman en 1967, y que describe el binomio debilitado de escape-evitación que aparece en perros expuestos a choques eléctricos incontrolables en el laboratorio (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 3); el experimento será un diseño triádico donde hay un grupo control, un grupo expuesto a situaciones que puede controlar y otro a situaciones que independientemente de la respuesta que den los sujetos los hechos son incontrolables (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), iv).

La hipótesis sobre indefensión aprendida establece que habrá, ante situaciones incontrolables, tanto en humanos como en animales, una serie de déficits a nivel motivacional (ante las expectativas de inutilidad de la respuesta un retraso en la iniciación de la respuesta voluntaria); déficit cognitivo (dificultad en el aprendizaje para la obtención de resultados), así como un déficit emocional (cuando el sujeto aprende que los resultados son independientes de la respuesta). Y especialmente haciendo hincapié en el déficit

cognitivo, porque la mera exposición a situaciones incontrolables no es suficiente para asociarlo a indefensión (Seligman, M.E.P., 1980 (4), 4).

Pero esta teoría tan novedosa como importante presenta una serie de problemas que hacen necesaria su reformulación a partir de las críticas realizadas por diferentes investigadores en cuanto a su aplicación a los seres humanos (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 5).

5.4 Justificación del libro *Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control*.

Este libro publicado en 1993 (no traducido al español) es el libro más completo sobre indefensión de todos los que ha escrito Seligman, en este caso junto con Christopher Peterson y Steven F. Maier.

“En este libro se cuenta la historia de la indefensión, desde su comienzo hasta el momento actual” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), vii), y lo ubican en un contexto social que exalta la individualidad y el control personal. Por primera vez aparece el concepto de sociedad y el momento en el que nos encontramos inmersos socialmente hablando, algo que repetirá posteriormente en la mayoría de sus libros (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), vii).

Este libro se divide en nueve capítulos, el primero hace una introducción sobre el concepto de indefensión; el segundo capítulo hace referencia a la indefensión en animales; el tercer capítulo se titula Biología de la Indefensión; en el cuarto se escribe sobre Indefensión en las personas; en el quinto la Reformulación Atribucional; en el sexto la relación entre la Indefensión y Depresión; en el séptimo la Indefensión y los Problemas Sociales; en el octavo la Indefensión y la Salud Física; y en el capítulo nueve aparece el epílogo (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), ix-xi).

Los autores explican por qué la indefensión -teniendo en cuenta el momento social en el que aparecen las diversas investigaciones- generó controversias y se convirtió en una teoría popular; además se describe la indefensión desde lo que se conoce actualmente (estaríamos

hablando de 1993) y no sobre dicha teoría (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), vii).

5.5 Comienzo de los estudios sobre el sentimiento de impotencia aprendida (indefensión).

“Cuando inicié mis estudios de doctorado en psicología experimental, en la Universidad de Pennsylvania, en 1964, me consumía una ambición que se había iniciado durante mis años en Lake Luzerne, una ambición que después se ha venido a considerar ingenua y pasada de moda, quería entender los misterios psicológicos que mantienen a la gente encadenada y que hacen que las miserias humanas sean legión. Había elegido la psicología experimental como el trabajo de mi vida porque estaba convencido de que la experimentación constituye el mejor modo de encontrar las causas profundas del sufrimiento psíquico, diseccionándolo en el laboratorio y después descubriendo cómo curarlo y cómo prevenirlo. Había decidido trabajar en el laboratorio animal de Richard L. Solomon, unos de los más destacados teóricos del aprendizaje de todo el mundo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 33).

Describe su incorporación al laboratorio de Solomon en 1964 de la siguiente manera:

“El laboratorio de Solomon se encontraba en el edificio Hare, el más viejo y triste de todo el campus, y cuando abrí aquella puerta medio desvencijada temí que pudiera desprenderse de sus goznes. Al otro lado de la sala pude ver a Solomon, alto y delgado, casi completamente calvo, inmerso en lo que parecía ser su aura privada de intensidad intelectual. Pero si Solomon se hallaba absorto, todo el resto del laboratorio se encontraba frenéticamente ocupado” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 36). Allí conoce a Bruce Overmier el más antiguo de los estudiantes del laboratorio de Solomon que le explica *si los perros no quieren hacer las cosas. Algo no funciona*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 36) “en vez de aprender una conducta condicionada de evitación de la descarga eléctrica los perros se limitaban a *echarse y ponerse a gimotear*” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 36).

“Cuando escuchaba a Overmier, y luego miraba a los perros que seguían con sus gritos lastimeros, advertí que algo mucho más significativo se había producido, algo más

importante que cuanto pudiera haber arrojado el experimento. En la parte inicial de la prueba, por puro accidente, aquellos perros debían de haber *aprendido*, porque así se lo habían enseñado, a sentirse desamparados. Por eso se rendían. Los sonidos nada tenían que ver. Mientras se realizaba el condicionamiento pavloviano, sentían que los electroshocks iban y venían, sin importar que ellos lucharan, saltaran, ladraran o hicieran cualquier otra cosa. Así habían llegado a la conclusión, habían aprendido, que nada que pudieran hacer tenía importancia” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37).

Esto llamó poderosamente la atención a Martin, tocándole la fibra que desde niño venía soportando. “Lo que aquello implicaba me dejó atónito. Si los perros podían aprender algo tan complejo como es la inutilidad de sus actos, allí tenía que haber una analogía con el sentimiento de impotencia humano, analogía que era susceptible de estudiarse en un laboratorio” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37).

Este sentimiento tan frecuente de impotencia aprendida “le había destruido la vida a mi padre” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37). “De alguna manera mi vida y mi experiencia - quizá el impacto causado por la parálisis de mi padre- me habían preparado para que lo viera tal como era” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37).

El fenómeno de indefensión surge de forma accidental en la década de los 60 (1960) en el ámbito de la teoría del aprendizaje, donde se trabaja en el laboratorio desde una metodología experimental con animales, y entre 1967 y 1975 no se tiene tanto en cuenta la naturaleza del fenómeno como los problemas que plantea al enfrentarse a las teorías tradicionales del momento (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 17).

El origen sobre quién se planteo por primera vez el fenómeno de indefensión no está claro, aunque en el párrafo anterior Seligman se considera el artífice de la idea y en muchos libros y citas se considera a Seligman como el único descubridor, en el libro *Learned Helplessness* (1993) aparece escrito un párrafo muy significativo y es que la teoría de la indefensión, el origen de la misma (aunque sí el desarrollo), no se debe tanto a Seligman como a Bruce Overmier con el que trabajó de forma conjunta. El párrafo dice lo siguiente: “A finales del otoño de 1964, Bruce Overmier nos mostró un perro desvalido en la caja problema, el perro aceptaba pasivamente el electroshock y no saltaba la valla para escapar del mismo. Nos preguntó que si queríamos colaborar con él para desentrañar el enigma que

representaba esta situación... Intrigados por estos resultados molestos producidos en el laboratorio decidimos buscar una explicación a éste fenómeno” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 17).

La esencia de la teoría será que la indefensión no es producida por el electroshock sino por la incontrolabilidad del mismo. “El animal aprende que no tiene control y genera expectativas de que esto seguirá siendo así en el futuro, por lo que se producen cambios a nivel motivacional y cognitivo que serán los responsables de que el sujeto fracase en la adquisición de nuevas respuestas para escapar” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 25).

Seligman justifica por qué se produce la investigación en animales: “los experimentos de laboratorio han supuesto con sospechosa facilidad que las leyes que han resultado válidas para una especie lo son también para otras, especialmente para el hombre”, aunque no siempre, por lo que hay que tener cuidado (ejemplos en página 49 del libro *Indefensión*), pero en todo caso “la indefensión aprendida es un hecho general entre las especies capaces de aprender” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 27), posteriormente se reformulará la teoría porque hay variables que diferencian a ambas especies y no es el mismo el proceso en animales que en humanos.

Confiesa que durante los 10 años siguientes (1964-1974) se dedicará a demostrar “cómo se aprende y cómo también se puede desaprender este sentimiento” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 37).

5.5.1 Experimentos de laboratorio para generar sentimiento de impotencia o indefensión.

Superados los sentimientos adversos por trabajar con animales “Volví al laboratorio muy esperanzado, seguro de que podría crear un modelo animal del sentimiento de impotencia. Entre todos los otros estudiantes, solamente uno, Steve Maier, creía que mi proyecto tenía algún sentido. Maier, un muchacho tímido y estudioso, del Bronx, no tardó en implicarse en el proyecto. Había crecido en la pobreza y provenía de la Bronx High School of Science. Sabía qué era el desamparo y sabía qué era luchar. Asimismo, tenía la aguda

sensación de que lograr un modelo animal del sentimiento de impotencia era algo por lo que valía la pena trabajar. Pensábamos que los animales podían aprender a sentirse desvalidos. Le pusimos el nombre de experimento *triádico* puesto que comprendía tres grupos: el primero de esos grupos se le administró electroshocks de los que podían escapar, el segundo no podría escapar y el tercero era un grupo control” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 39). “Después se les pondría en una caja compartimentada donde podrían saltar, y la hipótesis es que los que habían aprendido que no podían hacer nada, simplemente se echarían y se lamentarían de ser incapaces de evitar la descarga” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 39). A pesar de las dudas, tanto de Solomon como de Maier, ambos apoyaron el experimento de Seligman (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 40).

Los experimentos “triádicos” comienzan en enero de 1965 (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 39) y pronto se demostró que los perros llegaban a la conclusión que hicieran lo que hiciesen no podrían escapar, y no hacían nada después para liberarse en la fase posterior del experimento en la caja compartimentada (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 41).

Entre 1965-69 Seligman experimentó en perros las descargas inescapables y las dos terceras partes de los animales resultaron indefensos. Seligman considera que es fácil producir indefensión y que no depende del parámetro de la descarga, ni que sea precedida por una señal, ni donde se realice el entrenamiento escape-evitación (Seligman, M.E.P., 1975 (2)). Cuando un perro ha sido sometido a descargas incontrolables, “los perros no sólo son incapaces de escapar de la descarga, sino que tampoco parecen ser capaces de impedirla o evitarla” (Seligman, 1975 (22), 45). Incluso su comportamiento fuera de la caja de vaivén es diferente: “cuando un experimentador intenta sacar a un perro no indefenso de su jaula, el animal no lo acepta entusiasmado: ladra, corre a la parte trasera de la jaula y se resiste a que lo agarren. Por el contrario, los perros indefensos se dejan hacer; se quedan inmóviles en el fondo de la jaula, a veces incluso tumbándose sobre el lomo y adoptando una postura de sumisión; en pocas palabras, no oponen resistencia” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 46).

“El diseño triádico permite poner directamente a prueba la hipótesis de que no es la descarga por sí misma sino el haber aprendido que es incontrolable, lo que produce la indefensión” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 47), es decir, “que no es el propio trauma la

condición suficiente para impedir el escape, sino el haber aprendido que ninguna respuesta, ni activa ni pasiva, puede controlar el trauma” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 48).

5.5.2 Paso del estudio de animales a seres humanos.

“Las reacciones más constructivas provinieron de los científicos interesados en aplicar nuestro descubrimiento a la resolución del sufrimiento humano. Una de las más llamativas reacciones fue la de Donald Hiroto, un estudiante nipo-norteamericano que quería graduarse en la universidad del estado de Oregón. Hiroto andaba en busca de ideas para una disertación y nos pidió detalles de nuestro trabajo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 48).

Hiroto quería ver su aplicación en seres humanos a pesar del escepticismo de sus profesores y para ello “preparó un experimento con seres humanos siguiendo los parámetros de nuestros experimentos con perros” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 48), sólo que en vez de descargas empleó un ruido fuerte.

Una tarde de 1971, Hiroto se pone en contacto con Seligman y le comunica lo siguiente: *“Marty, me parece que hemos alcanzado algunos resultados que significan algo... tal vez mucho. Los sujetos del grupo que nada podían hacer para detener el ruido, cuando estuvieron en la caja... no me vas a creer, ¡sencillamente se dieron por vencidos! ¡Casi ninguno de ellos intentó nada! Juraría que Hiroto estaba muy nervioso, aunque trataba de mantener la compostura profesional. Es como si hubieran aprendido que eran impotentes, que nada podían hacer para acallar el ruido, así que ni siquiera intentaron hacerlo, creo que ni pensaron en otra cosa. Sencillamente arrastraban consigo aquella impotencia adquirida en el primer experimento y pensaban lo mismo en el segundo. Pero ahora escucha: todos los demás, los que antes pudieron acallar el ruido y los que nunca lo sufrieron, ¡aprendieron con toda facilidad qué hacer para apagar el artefacto que causaba el ruido!*

Comprendí que aquello podría significar la culminación de años de búsqueda” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 47-48).

“Según los descubrimientos de Hiroto, una de cada tres personas a las que tratara de inculcar su impotencia no sucumbía. Era algo muy significativo. Porque también uno de

cada tres de nuestros animales no había dado muestras de total desvalimiento al no poder interrumpir la corriente” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 48). “Pero además, la prueba de Hiroto tuvo otro resultado fascinante: alrededor del 10 por 100 de las personas que no estuvieron sometidas a ningún ruido, simplemente se sentaron en la *caja* desde el principio, no se movieron, no intentaron nada para acallar el ruido cada vez más penetrante... También en nuestro caso, uno de cada diez animalitos se había dado por vencido de entrada” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 48).

“Una enorme curiosidad reemplazó pronto nuestra satisfacción ¿Quiénes se daban por vencidos de inmediato y quiénes eran los que nunca se rendían? ¿Quién sobrevive cuando trabaja sin llegar a nada o cuando lo rechaza alguien muy amado? ¿Y por qué? Estaba claro que algunas personas se abandonan; como perritos desvalidos y otras resisten” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 50).

Hiroto y Seligman comienzan a trabajar juntos en 1975, poco se había trabajado en el ámbito de la indefensión (Fosco y Geer en 1971, Thornton y Jacobs en el mismo año y algunos más pero apenas se sabía nada de dicho fenómeno) (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 100).

“Ahora, tras siete años de experimentos, nos quedaba claro que la recuperación frente a la derrota no tenía por qué seguir siendo un misterio. No era un rasgo innato, podía adquirirse. Y precisamente en la exploración de las implicaciones de ese descubrimiento es en lo que he venido trabajando durante la última década y media” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 50).

Sin embargo, pronto se dieron cuenta que “la indefensión en humanos no es la misma que la indefensión en animales porque se dan condiciones en la persona que limitan y determinan la interpretación del suceso en que se produce la incontrolabilidad” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 105), y para que se mantenga en el tiempo deben darse una serie de atribuciones por parte del individuo.

5.6 Aspectos cognitivos de la indefensión

Cuando hacemos referencia a los aspectos cognitivos de la indefensión nos referimos al déficit cognitivo que genera una dificultad en el aprendizaje para la obtención de resultados.

5.6.1 La indefensión perturba la capacidad de aprender

Seligman expone la influencia de la motivación y también de los aspectos cognitivos en los acontecimientos incontrolables: “los acontecimientos incontrolables disminuyen la motivación para iniciar respuestas voluntarias que controlan otros acontecimientos. Otra importante consecuencia es de tipo cognitivo: una vez que un hombre o un animal han experimentado la incontrolabilidad, les resulta difícil aprender que su respuesta ha sido eficaz, aun cuando realmente lo haya sido. La incontrolabilidad distorsiona la percepción del control” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 62). En experimentos realizados con perros se ha podido comprobar cómo un ensayo con éxito no es suficiente para que un perro indefenso aprenda que ahora su respuesta es eficaz (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 63).

“William Miller y yo hemos hallado que en el hombre la indefensión aprendida produce esa disposición cognitiva negativa” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 63).

“La indefensión aprendida produce una disposición cognitiva negativa, según la cual el individuo cree que el éxito y el fracaso son independientes de sus acciones organizadas y, consecuentemente, tiene dificultades para aprender que las respuestas son eficaces” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 64).

Seligman hace referencia a la interferencia proactiva (A afecta el aprendizaje de B) con el nombre de su primera esposa: “el nombre de casada de mi esposa es Kerry Seligman, pero su nombre de soltera era Kerry Mueller. A las personas que la conocieron como “Mueller” les resultó difícil aprender a llamarla “Seligman”; años después de nuestra boda, seguían equivocándose de vez en cuando. Como tendían a llamarla Kerry Mueller, esto interfería el recordar que ahora era Kerry Seligman” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 91).

5.6.2 La indefensión produce perturbaciones emocionales

Seligman comenta que “una experiencia de trauma incontrolable produce un efecto que se disipa con el tiempo” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 64).

Ejemplo: si se pone a un perro en la caja de vaivén veinticuatro horas después de experimentar las descargas incontrolables en el arnés, se mostrará indefenso. Si, en cambio, esperamos setenta y dos horas o una semana después de una sola sesión de descargas inescapables en el arnés, el perro escapará normalmente en la caja de vaivén. Una experiencia de trauma incontrolable produce un efecto que se disipa con el tiempo (Seligman, 1975 (22), 64). Aunque no en todos los casos, ver ejemplos de la página 68 con ratas. Pero si esto ocurre muchas veces, Seligman argumenta: “entonces seguirá estando indefenso pasadas varias semanas. La incontrolabilidad repetida produce una interferencia con la iniciación de respuestas que, en este caso, se hará crónica” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 67).

Seligman considera que “se podría especular que la falta de control, o su pérdida, es un factor importante en la etiología de la neurosis” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 70).

“La indefensión supone un verdadero desastre para los organismos capaces de aprender que se encuentran indefensos. La incontrolabilidad produce en el laboratorio tres tipos de trastornos: disminuye la motivación para responder, bloquea la capacidad de percibir sucesos, y se incrementa la emotividad” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 72).

Pero no sólo afecta a nivel emocional sino también en otros niveles. La desesperanza puede ser también causa de muerte. En 1977 comienza a trabajar con Seligman Madelon Visintainer una enfermera que desea graduarse en psicología. Madelon Visintainer “quería descubrir si verdaderamente la desesperanza, por sí misma, podía matar y -de poder hacerlo- descubrir en qué forma” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 225). En el fondo estaba el caso de Daniel un niño de 9 años y un linfoma, que cuando pierde la esperanza de ver a un famoso médico se muere.

En 1982 Madelon realiza un experimento de tres grupos con ratitas a los que se les implantan células cancerosas (uno puede evitar una descarga y otro no, el otro es de control

sin descarga). El sentimiento de impotencia inducido hace que mueran en mayor medida las ratas (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 227-228).

De estos experimentos podría deducirse que: “el sentimiento de impotencia aprendido no solamente afecta al comportamiento; llega también hasta el sistema celular y hace que el sistema inmunológico se torne más pasivo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 231).

En la década de 1980 colaboran Leslie Kamen (estudiante graduada de Pennsylvania) y Judy Roden, de Yale, en un trabajo sobre optimismo y sistema inmunológico en un grupo de personas de la tercera edad (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 238). Trabaja también con Melanie Burns en el análisis relación entre pautas explicativas en juventud y pasados los 50 años mediante el método CAVE (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 239) y en 1990 aplican la terapia cognitiva a pacientes de cáncer (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 244-6).

5.6.3 Incorporación del modelo cognitivo. “Pautas explicativas”

En abril de 1975, Seligman es invitado a la Universidad de Oxford a dar una conferencia acerca de la indefensión aprendida. Entre los asistentes se hallaba John Teasdale recién salido del departamento de psicología del Maudsley Hospital que hace mención al concepto de pauta explicativa.

Teasdale planteó el problema de quién es vulnerable y quién no lo es al desamparo (indefensión aprendida): “en opinión de Teasdale, la solución se reducía a lo siguiente: de qué manera las personas se explican a sí mismas los contratiempos que puedan padecer. Según él entendía, los que se formulan determinado tipo de explicación se convierten en presa del sentimiento de impotencia. Enseñarles a modificar sus explicaciones podría ser una manera de tratar su depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 61).

También recibe en Pennsylvania, a su vuelta de Oxford la crítica de dos de sus colaboradoras, Lyn Abranson y Judy Garber en la misma línea de Teasdale, atraídas por la “teoría de la atribución” de Bernard Weiner, joven psicólogo social de la Universidad de California (Los Ángeles). La teoría de la atribución trataba de explicar por qué hay personas que alcanzan grandes logros y otras no; por la atribución de las causas de los éxitos o fracasos (preguntando al sujeto a qué factores atribuía sus logros o fracasos).

Es esta una explicación cognitiva, anticonductista. Para Skinner tan solo es el refuerzo y el programa de refuerzo el responsable de los logros.

La teoría de la atribución, sin embargo, defiende que en los seres humanos no sólo se encuentra controlado su comportamiento por el programa de refuerzos (por el medio) “sino que también por un estado mental propio del individuo, las explicaciones que las personas se dan” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 62).

A Seligman le gustan las críticas pues ayudan a progresar una teoría: “a lo largo de mi carrera nunca he tenido tendencia a eludir las críticas... criticar a los hombres de ciencia es ni más ni menos que otro medio de descubrir dónde están los errores, como sería intentar otro experimento para ver si éste refuta o confirma una teoría” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 63); y precisamente por eso incorpora a su programa a Teasdale, Lyn y Judy, y los pasa a considerar no como peligrosos enemigos sino “como aliados que podrían contribuir a mejorar la teoría” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 63). “Cuando hablaba delante de mis estudiantes nunca desdeñaba la ocasión de destacar que toda crítica sería bien recibida. Quiero que me la formulen -decía- en este laboratorio se valora la originalidad y no el servilismo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64).

Seligman describe de la siguiente manera a Lyn Abramson y a Judy Garber:

“Lyn Abramson había aparecido por nuestra Universidad el año anterior, como doctorando. La consideramos inmediatamente como una de las más brillantes alumnas tanto como para que no recordáramos muchas que pudieran compararse con ella. Poseía una inteligencia penetrante, aunque su aspecto externo pudiera sugerir lo contrario -sus vaqueros remendados, sus descuidadas camisas de algodón-. Al principio se puso a investigar qué fármacos producían desamparo aprendido en los animales y cuáles eran menos probable que lo hicieran. Estaba tratando de probar que la depresión y el desamparo eran una misma cosa, demostrando que la depresión y el desamparo tenían un mecanismo químico-cerebral idéntico” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 62-63).

“Judy Garber, había abandonado un programa de psicología clínica de una universidad sureña en un momento de crisis personal. Cuando reflexionó sobre su situación, decidió presentarse para trabajar voluntariamente, sin recibir sueldo y durante varios años, en mi

laboratorio. Me había dicho alguna vez que deseaba demostrarle al mundo que era capaz de hacer una verdadera contribución a la psicología, de forma que pudiera acabar doctorándose con los mismos honores. Los que trabajaban en el laboratorio siempre se quedaban mirando a aquella joven tan elegante, con sus uñas largas y muy pintadas, repartiendo la ración diaria entre las ratitas. Pero la capacidad de Judy, al igual que la de Lyn, no tardó en saltar a la vista y no pasó mucho tiempo antes de que se le confiaran tareas de mayor responsabilidad. En aquella primavera de 1975 también Judy estaba trabajando en el desamparo (indefensión) en los animales. Cuando apareció el desafío de Teasdale, tanto Judy como Lyn dejaron de lado sus propios proyectos y se pusieron a trabajar con nosotros en la reformulación de la teoría para que ésta pudiera aplicarse mejor al ser humano” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 62-63).

“Me embarqué en dos líneas de conversación” con Teasdale en Oxford sobre la posibilidad de tratar la depresión y el desamparo “modificando la forma en que los depresivos se explicaban a sí mismos las causas de los contratiempos” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64), y en Philadelphia (Pennsylvania) con Judy y Lyn centrándose en la etiología (causas) de la enfermedad mental” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64).

“Teasdale y yo empezamos a redactar un borrador acerca de cómo tendría que basarse las explicaciones de la gente en la terapia para la depresión y el desamparo. Al mismo tiempo, Abramson y yo comenzamos a redactar otro borrador sobre cómo las pautas explicativas de las personas podían ser causa de depresión y desamparo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64).

“Nuestro enfoque se aproximaba a la teoría de atribución de Bernard Weiner, pero difería de ella en tres cosas:

- Estábamos interesados en los hábitos de la explicación, no solamente en la explicación que alguien suministra con respecto a sus fracasos. Allí donde Weiner había hablado de dos dimensiones de la explicación -permanencia y personalización- nosotros introducíamos una tercera, la amplitud.
- En tanto Weiner se interesaba por los logros, las realizaciones, nosotros dirigíamos nuestra atención hacia la enfermedad mental y la terapia” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 64-65).

- Las personas que se dan por vencidas con facilidad consideran que siempre les ocurren a ellas esta serie de desgracias, mientras que los que se resisten a rendirse consideran que las cosas vinieron así pero también se irán y que todavía quedan muchas cosas en la vida, “es un modo de pensar, algo aprendido en la infancia y la adolescencia” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 65).

En Oxford con Teasdale afrontan el enigma de quién se da por vencido y quién no.

Las tres dimensiones de la pauta explicativa son:

1. Pauta permanente (pesimista) o circunstancial/transitoria (optimista) de explicación de los fracasos.

Siempre, nunca, soy... = permanente.

En esta ocasión cuando digo últimamente, a veces, es circunstancial.

2. Amplitud o alcance del problema: específica/universal.

Universal: todos me odian, nadie, todas las cosas son...

Específico: Pedro me tiene manía, este libro no vale.

3. Personalización: interna o externa.

Si nos culpamos a nosotros mismos de los fracasos, (internalizamos), si le echamos la culpa a los demás o a las circunstancias (externalizamos).

Seligman cita que vivió una vez con una mujer que le echaba la culpa de todo cuanto sucedía (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 72-73), en la entrevista personal aclara que se refiere a Suzanne Miller.

Para los fracasos la mejor pauta explicativa es que sea circunstancial, específica y externa.

Para los éxitos: permanente, universal e interna.

5.7 Construcción de un modelo que encaja en la depresión

“Históricamente la indefensión aprendida es un modelo de depresión que enfatiza el paralelismo entre el fenómeno en el laboratorio de indefensión aprendida y el ámbito de la depresión clínica” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 26). “El modelo antiguo no explica las variaciones que se dan en la generalización, cronicidad e intensidad de la

depresión” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 26). Pero no podemos olvidar que la depresión es un fenómeno complejo y que la independencia entre acontecimiento-respuesta no es suficiente para generar depresión pues existen otros factores que van a influir como estados hormonales, herencia etc. y que pueden producir dicha patología en ausencia de expectativas de incontrolabilidad. No obstante, puede existir un tipo específico de depresión que se deba a indefensión aprendida y que se pueda trabajar en el ámbito terapéutico desde una perspectiva de expectativas con respecto a situaciones incontrolables (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 27).

“He pasado los últimos veinte años tratando de conocer las causas de la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 94).

En 1970, Seligman refleja la relación entre la incapacidad aprendida y la depresión: “A los psicólogos clínicos les intrigaba por qué la incapacidad aprendida se parecía tanto a la depresión. En el laboratorio, los animales y personas incapaces -pasivos, lentos, tristes, carentes de apetito, agotados por la furia- parecían exactamente pacientes con depresión. De modo que sugerí que la incapacidad aprendida constituía un modelo de depresión, y que cualquier cosa que descubriésemos que aliviara la incapacidad en el laboratorio curaría también la auténtica depresión.

Cuando puse a prueba el modelo de incapacidad aprendida como depresión, a finales de la década de 1970, descubrí que cierto tipo de personas, las pesimistas, era más probable que cedieran a la incapacidad. En éstas el riesgo de depresión era también mayor. Las personas optimistas, a su vez, eran resistentes a la incapacidad, y no se daban por vencidas cuando se enfrentaban a problemas irresolubles o a un ruido inevitable. Este proyecto -identificar a las personas con un elevado riesgo de darse por vencidas y de caer en depresión, y fortalecer a dichas personas para que pudieran hacer frente a la incapacidad- me obsesionaba día y noche. O al menos así fue hasta mi encuentro con Jonas Salk” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 34-35).

“Casi todos hemos pasado alguna vez por una depresión y sabemos cómo envenena nuestras vidas. Para algunos se trata de una experiencia inusual, que se nos viene encima sólo cuando se desmoronan de un golpe nuestras mejores esperanzas. Para muchos de nosotros es algo más familiar, un estado de ánimo que nos afecta cada vez que algo nos

sale mal. Y, finalmente, para otros, la depresión es una compañía constante, que les arrebató todo el gozo de los mejores momentos y ensombrece todo hasta teñirlo de un negro indeleble” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 80).

Seligman considera que mientras que la depresión bipolar es una enfermedad biológica y por lo tanto susceptible de tratarse con fármacos así como algunos tipos de depresión unipolar, sobre todo, las más graves, en realidad las depresiones unipolares heredadas son las menos. “La mayoría de las depresiones se inicia con problemas cotidianos y con modalidades específicas de enfocar esos problemas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 94-95). “Esas eran mis suposiciones cuando comencé mi investigación en el campo de la depresión hace veinte años, pero me preguntaba cómo podría demostrar que la causa de la mayor parte de las depresiones es psicológica” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 95).

“El reto que se me presentaba era construir un modelo lógico que contara con todas las propiedades de la depresión. Era una tarea que implicaba dos partes: primero, la construcción del modelo y, segundo, la demostración de que la explicación encajaba con la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 95). Seligman considera que tienen como origen el aprendizaje como forma de no afrontamiento del sentimiento de impotencia.

Terapia: afrontar el sentimiento de impotencia aprendido, demostrando al sujeto cómo mediante sus actos es capaz de hacer que las cosas cambien. Empezando por enseñarles a pensar de manera distinta acerca de las causas de su fracaso con pautas “circunstanciales”, “específicas” y de “atribución externa”. Los fármacos ejercen un efecto positivo pero temporal sobre el sentimiento de impotencia aprendida.

Para ello utiliza la terapia cognitiva (ver su relación con otros colegas: terapia cognitiva, Ellis y Beck), aunque también pone en duda algunos de los principios de Beck y se plantea entre otras cosas si el estilo explicativo es el origen o el resultado de la depresión (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 185); sin embargo, considera que la terapia cognitiva y en concreto el modelo ABC de Ellis son los más adecuados para trabajar tanto con personas como con niños.

Los síntomas de indefensión aprendida y depresión son muy parecidos, el estilo explicativo pesimista es un factor de riesgo para padecer depresión, las personas deprimidas realizan explicaciones sobre los acontecimientos negativos internos, estables y globales y explicaciones específicas para sucesos buenos y la terapia cognitiva mejora la depresión unipolar y el estilo explicativo a la vez; sin embargo, Seligman, aunque sostiene la relación estrecha entre indefensión aprendida y depresión, matiza que son dos fenómenos diferentes (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 219, 223).

“La indefensión es un modelo de depresión pero no es depresión. Ambos modelos y fenómenos ocurren en diferentes niveles de abstracción y, por lo tanto, la equivalencia no se puede dar ni esperar... aunque compartan ciertas características” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 219, 251). “Tal vez la solución se encuentre en dejar de referirnos a la indefensión como un modelo y empezar a denominarla mecanismo. Aunque esto es una distinción cosmética” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 219, 263).

5.7.1 Formulación de la teoría

Para que una teoría sobre indefensión sea adecuada ha de cumplir los siguientes requisitos:

“Ha de explicar las alteraciones emocionales, cognitivas, y motivacionales.

Ha de ser comprobable (experimentos).

Aplicable fuera del laboratorio.

Útil” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 73).

Para Seligman la piedra angular de la teoría es la siguiente: “cuando una persona o un animal se enfrentan a un acontecimiento que es independiente de sus respuestas, aprenden que ese acontecimiento es independiente de sus respuestas” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 74).

“Cuando existe la misma probabilidad ante un acontecimiento de que se produzca un resultado o no se produzca dicho resultado (puede ocurrir o no), entonces se produce aprendizaje: a nivel conductual disminuye la iniciación de respuesta para controlar el

resultado, en lo cognitivo producirá la creencia en la ineficacia de las respuestas y dificultará el aprender que las respuestas son eficaces; y en lo emocional, cuando el resultado es traumático, producirá una intensa ansiedad seguida de depresión (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 75). “Mi opinión es que aprendieron que responder era superfluo y que a consecuencia de ello formaron la expectativa de que en el futuro también sería inútil responder” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 75).

“Glass y Singer hallaron en 1972 que el simple hecho de decirle a una persona que podía controlar una situación duplicaba los efectos de la controlabilidad real (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 77). “Es la expectativa y no las condiciones objetivas de controlabilidad, el determinante fundamental de la indefensión” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 78).

5.7.2 Reformulación de la teoría

Los primeros experimentos sobre indefensión se realizaron con animales y se pensó que también podía ser válido para los humanos, sin embargo, “en humanos se dieron una serie de hechos que el modelo no podía explicar” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 99), “por lo que la indefensión aplicada a personas fue revisada” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 99).

“El modelo de teoría inicial sobre indefensión fue revisada para incluir explicaciones causales y cómo las personas responden a sucesos incontrolables. En concreto, la teoría revisada permite explicar las diferencias individuales en respuestas de incontrolabilidad, y será porque las personas manejan un estilo explicativo para enfrentarse a los acontecimientos que le suceden” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 141).

Problemas que plantea la antigua hipótesis sobre indefensión:

“La antigua teoría sobre indefensión no tiene en cuenta las diferencias que pueden existir entre las personas y la existencia de más de un tipo de indefensión aprendida en humanos. ¿Por qué los sujetos que pueden estar expuestos a ruidos incontrolables llegan a

conclusiones diferentes acerca de la causa de la incontrolabilidad?” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 5).

También habría que considerar la relación entre la indefensión y el locus de control interno y externo propuesto por Rotter en 1966. “Interno es cuando tendemos a creer que los resultados son causa de nuestra propia respuesta y externo la tendencia a creer que no se deben a lo que nosotros hagamos sino a factores como la suerte, el destino o la oportunidad” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 6). “Basándonos en la antigua teoría de indefensión, un resultado será incontrolable cuando no exista relación entre el resultado y la respuesta, pero esta definición no diferencia entre los casos en los que el individuo carece de suficiente control de las respuestas que están a disposición de otras personas y los casos en que el individuo, así como todas las demás personas, no poseen el control de dichas respuestas” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 7).

“La hipótesis antigua es vaga acerca de la generalidad y cronicidad a lo largo del tiempo” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 7). No se tiene en cuenta por qué la indefensión a veces es específica y a veces global; y no se explicaba en qué casos se va a generalizar a otras situaciones.

Tampoco el modelo antiguo explica la falta de autoestima ni el tipo de atribuciones que hace al individuo depresivo que va a presentar déficits a nivel motivacional, cognitivo, a nivel emocional y baja autoestima (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 31); estos déficits pueden estar relacionados con las atribuciones globales; con respecto a la cronicidad podemos hablar de la estabilidad de dichas atribuciones y con respecto a la baja autoestima puede depender de las atribuciones internas del individuo.

Aunque la reformulación de la atribución no explica por qué las personas hacen un tipo determinado de atribuciones con respecto a sucesos incontrolables; “las personas que atribuyen los fracasos de forma global, estable e interna van a tener más probabilidad de padecer depresión crónica producida por indefensión y su autoestima será baja” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 32).

Cambiar la expectativa de incontrolabilidad frente a los sucesos puede ser una buena indicación terapéutica así como modificar atribuciones irreales (terapia cognitiva).

“La reformulación de la teoría sobre indefensión aprendida aplicada a humanos enfatiza la importancia sobre la pauta explicativa en las dimensiones: interna-externa; estable-inestable; global y específica en la adquisición de la indefensión” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 33); y “la pauta explicativa se propone para resolver las carencias de la teoría original con respecto a la autoestima, cronicidad y generalización” así “como importantes implicaciones en el modelo de depresión e indefensión” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 34).

Soluciones: análisis atribucional (estilo explicativo o explicaciones causales):

Estos problemas que plantea la antigua teoría sobre indefensión “se pueden resolver acudiendo a un análisis atribucional único que utiliza tres dimensiones: interna-externa; estable-inestable y global-específico. Cada una de estas tres dimensiones es crucial para resolver los problemas de la antigua teoría aplicados a humanos y generan una nueva y enriquecida teoría sobre la indefensión” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 8).

La teoría reformulada sugiere que la atribución que hace cada individuo por la falta de contingencia entre respuesta y resultado es determinante para las expectativas futuras con respecto a situaciones donde no hay contingencia. “Son estas expectativas las que van a determinar la generalización, cronicidad y el tipo de síntomas de indefensión” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 9).

El primer problema que se plantea con respecto a las diferencias individuales se solventa mediante la distinción entre indefensión universal e indefensión personal (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 9), donde “indefensión universal se caracteriza por la creencia que un resultado es independiente del resto de las respuestas así como de las respuestas de otras personas”(Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 11); y pone el ejemplo de una enfermedad terminal de un hijo donde ni los padres ni nadie pueden hacer nada para solucionarlo e “indefensión personal, cuando los individuos creen que existen respuestas que pueden generar el resultado deseado incluso aunque él o ella no posea dicha respuesta” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 11); “la distinción entre indefensión personal y universal clarifica la relación de incontrolabilidad al fracaso que ha sido cuestionado por

diversos investigadores” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 11). “La teoría original no diferencia entre los efectos de incontrolabilidad de acuerdo con la valencia del resultado” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 12); y no sólo se refieren a hechos negativos también cuando se dan sucesos positivos donde no existe contingencia entre la respuesta y el resultado se puede producir indefensión, es decir no solo nos referimos a fracasos sino también a sucesos donde no existe contingencia (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 12).

Por lo tanto la dimensión interno-externo define la diferencia entre indefensión universal y personal y soluciona el problema que se presenta en la antigua teoría. “La indefensión personal de los individuos hace que se generen atribuciones internas para los fracasos, y la indefensión universal genera atribuciones externas” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 13).

El segundo problema respecto a las deficiencias acerca de la teoría antigua está relacionado con la generalización y cronicidad en cuanto a las expectativas de independencia entre respuesta- resultados, algunas atribuciones tienen implicaciones globales, otras específicas, algunas crónicas otras transitorias para ello se introduce el concepto de estable (de larga duración y recurrente) e inestable (de corta duración e intermitentes) (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 13).

Aunque los factores de estable-inestable son importantes para explicar la consistencia de las atribuciones Abramson sugiere una tercera dimensión: específica y global (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 13). “Las dimensiones atribucionales son fundamentales para explicar cuando se producirá una generalización inadecuada con respecto a las expectativas de no contingencia” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 15). Por lo tanto “la dimensión *interno* predice el tipo de indefensión (universal versus personal); la dimensión *global* predice la generalización de la indefensión a través de diversas situaciones; y la dimensión de *estabilidad* predice la cronicidad de la indefensión a través del tiempo” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 16).

“La distinción entre indefensión universal y personal es que se deduce un cuarto déficit en la indefensión humana y es la baja autoestima” (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 16), la baja autoestima es el resultado de atribuciones internas.

La teoría antigua tampoco aclara por qué cuando al individuo se le explica la incontrolabilidad de la situación la indefensión desaparece, la teoría nueva expone que el sujeto modifica su atribución de global y posiblemente personal e interna a un hecho específico y externo (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 17).

Asimismo la severidad e intensidad se incrementan con la expectación de no contingencia (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 18).

Aunque Seligman reconoce que a través de la experiencia y la contingencia entre suceso y respuesta de dichas experiencias, así como las atribuciones que el sujeto realiza pueden generar indefensión, reconoce que no es una condición necesaria para que se genere indefensión, puede influir también la experiencia vicaria, el lenguaje, estados psicológicos sobre la expectativa de incontrolabilidad, etc. (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 18).

Por lo tanto, la teoría reformulada explica por qué la expectativa de incontrolabilidad se puede generalizar o transferir a nuevas situaciones y puede mantenerse en el tiempo (seguramente los sujetos han realizado atribuciones globales y estables), y también explica mejor los beneficios a nivel terapéutico, cosa que no hacía la teoría antigua (Garber, J., & Seligman, M.E.P., 1980 (4), 21).

“En 1978, Lyn Abramson, Martin Seligman, y John Teasdale presentan *Crítica y Reformulación* de la indefensión aprendida aplicada a humanos. La modificación fundamental fue asignar atribuciones causales como efecto mediador en el proceso por el cual los sucesos incontrolables generan déficits. El artículo apareció en un apartado especial de la revista *Journal of Abnormal Psychology* dedicada a la indefensión como un modelo de depresión y probablemente como resultado del estilo explicativo”... “En todo caso, la teoría de la indefensión fue revisada por completo y no solamente en su aplicación la depresión” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 146). Sin embargo,

Seligman matiza: “las explicaciones causales no son ni necesarias ni suficientes para una expectación de no contingencia en el futuro porque otros factores pueden influir en las expectativas” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 148).

“La reformulación proclama que el estilo explicativo es un factor de riesgo para la depresión... tal vez la depresión causa el estilo explicativo pesimista y no al revés” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 196). En todo caso, un estilo explicativo pesimista no es suficiente para padecer una depresión. Solamente cuando situaciones adversas son interpretadas por el individuo en términos de causas, internas, estables y global hay más probabilidades de que aparezcan síntomas depresivos” (Abramson et al., 1978).

Las pruebas de medición para el estilo explicativo serán el ASQ (Attributional Style Questionnaire, desarrollado por Mary Ann Layden) y el CAVE (content análisis of verbatim explanations, creado por Peterson y Seligman). Son cuestionarios baratos, válidos y fiables, y eso incrementa la popularidad de la reformulación de la teoría (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 155).

5.8 Explanatory Style

El libro *Explanatory Style* se publicó en 1995 en inglés (no se encuentra traducido al español).

Martin E. P. Seligman es el editor junto con Gregory McClelland Buchanan; así como el autor del capítulo 1 *Explanatory Style: History and Evolution of the Field* (junto con Christopher Peterson y Gregory McClelland Buchanan), y también escribe el capítulo 15 realizado por ambos editores *Afterword: The Future of the Field*.

“El propósito del libro es revisar las diferentes líneas de investigación sobre lo que sabemos acerca del estilo explicativo (o pautas explicativas), y lo que podemos saber en un futuro cercano” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 1).

“Peterson y Seligman en 1984 cambian el término atribución y estilo atribucional a causas explicativas o estilo explicativo para ser más precisos en la reformulación de la teoría”

(Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 153), “porque atribución significa la propiedad de cualquier elemento o suceso y en el caso de indefensión sólo hay un tipo de atribución: cómo las personas asignan causas a sucesos en los que se encuentran involucrados” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 153).

El libro consta de 15 capítulos escritos por diversos autores:

1. Explanatory Style: History and Evolution of the Field (Christopher Peterson, Gregory McClelland Buchanan y Martin E. P. Seligman).
2. The Measurement of Explanatory Style (Karen Reivich).
3. The Origins of Explanatory Style: Trust as a Determinant of Optimism and Pessimism (Jane Penaz Eisner).
4. Explanatory Style and Achievement, Depression, and Gender Differences in Childhood and Early Adolescence (Susan Nolen-Hoeksema and Joan S. Girgus).
5. The Role of Causal Attributions in the Prediction of Depression (Clive J. Rovins and Adele M. Hayes).
6. Explanatory Style in the Treatment of Depression (Robert J. DeRubeis and Steven D. Hollon).
7. Hopelessness Depression (Lyn Y. Abramson, Lauren B. Alloy, and Gerald I. Metalsky).
8. Explanatory Style in Anxiety and Depression (Susan Mineka, Cynthia L. Pury, and Alice G. Luten).
9. Explanatory Style and Achievement in School and Work (Peter Schulman).
10. Sports and Explanatory Style (David Rettew and Karen Reivich).
11. Pessimistic Rumination in American Politics and Society (Harold M. Zullo).
12. Explanatory Style in the Context of Culture (Gabriele Oettingen).
13. Explanatory Style and Coronary Heart Disease (Gregory McClelland Buchanan).
14. Explanatory Style and Health (Christopher Peterson).
15. Afterword: The Future of the Field (Gregory McClelland Buchanan and Martin E. P. Seligman).

5.8.1 Historia y evolución

El capítulo comienza con la definición del estilo explicativo “se trata de la tendencia que tiene cada individuo a dar explicaciones ante los diferentes sucesos que acontecen en la vida del individuo” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 1).

La primera persona en hablar de interpretación causal de los acontecimientos pudo ser Fritz Heider’s (1958). Heider hace referencia en sus escritos a cómo las personas hacen que tenga sentido su mundo y en este sentido determina sus pensamientos, sentimientos y acciones (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 142). “Sus ideas serían el antecedente de lo que se llamaría teoría atribucional que permite comprender el comportamiento teniendo en cuenta sus creencias” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 143).

“El beneficio de incorporar la teoría atribucional a la indefensión nos permite explicar las diferencias entre los individuos. Cada individuo da una explicación causal al mismo acontecimiento y por eso cada uno reacciona de diferentes maneras” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 144).

Cuando nos referimos al estilo explicativo estamos teniendo en cuenta diferentes dimensiones del mismo: interno/externo, estable/inestable y global o específico (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 2), a la hora de explicar las causas buenas o malas de los acontecimientos que nos suceden.

Los antecedentes de dicho estilo explicativo serían: por un lado las investigaciones tradicionales sobre indefensión donde el estilo explicativo surge como una respuesta ante sucesos incontrolables (investigaciones realizadas por Seligman), y, por otro, lado la tradición del control personal (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 3-9).

En el ámbito de la indefensión primero aplicado a animales y después a personas, donde se reformula la teoría de Seligman por Abramson y colaboradores en 1978 para su aplicación a humanos (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 4), se propone que cuando las personas nos encontramos con sucesos incontrolables nos preguntamos qué ha pasado y dependiendo de la atribución causal que hagamos será más o menos permanente la

indefensión que podamos sentir (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 4). En todo caso, “el estilo explicativo va a influir en como la persona responde y aunque no es la causa del problema puede ser un factor de riesgo” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 5).

En la línea de la tradición del control personal, donde se hace referencia a numerosos autores e investigadores a lo largo de la historia, se diferencia entre autoeficacia y estilo explicativo pues éste último se considera más un rasgo que una forma de responder a una situación concreta.

La forma de medir el estilo explicativo es mediante el cuestionario ASQ (Attributional Style Questionnaire), donde se presentan diversas situaciones y el sujeto tiene que indicar en una escala del 1 al 7 si la causa es interna, estable o global tanto para sucesos buenos como malos. Este cuestionario se modificó para aumentar la fiabilidad en la década de los 80 pero “los roles asignados por la reformulación de la indefensión con respecto a las dimensiones específicas del estilo atribucional no permitieron que se desarrollara en el ámbito de la investigación” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 9). Los sucesos negativos e incontrolables se superponen y nos permiten inferir que no son idénticos por lo que se pierde el modelo original de indefensión con respecto a los sucesos incontrolables y hace que sea menos coherente (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 10).

También se utilizan otras medidas para medir el estilo explicativo como la técnica CAVE (Content Analysis of Verbatim Explanations), formulada por Peterson y Seligman.

Lo que en un principio se denomina estilo atribucional se empieza a denominar estilo explicativo, para los sucesos negativos cuando son internos, estables y globales: pesimistas; y cuando es externo, inestable y específico: optimistas (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 10), “el motivo es que es un término más accesible para la comunidad científica y el público en general” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 10).

Lo que se encuentra es que existe independencia en cómo nos contamos los hechos negativos y positivos (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 14), así como

limitaciones a nivel cultural (las atribuciones causales no serán igual para los americanos que para los indios por ejemplo), y además para que haya cierta consistencia la proporción aumenta según aumenta el número de ítems, aunque Seligman y Burns encuentran en 1989 una cierta consistencia en el estilo explicativo a lo largo de más de 5 décadas (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 17).

En todo caso “el estilo explicativo muestra una diferencia coherente como la mayoría de los constructos de la personalidad” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 17), porque “ningún teórico de los rasgos de personalidad puede decir que un rasgo es evidente en todas las situaciones posibles” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 18).

En definitiva: “El Estilo explicativo es una variable cognitiva de la personalidad que refleja cómo la gente habitualmente se explica el porqué de los acontecimientos. El concepto de estilo explicativo surge de la indefensión aprendida en el que se introduce para explicar la variación en la respuesta de las personas a situaciones incontrolables” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 19-20). “Y en todo caso, el estilo explicativo es parte de una tradición dentro de la psicología que se centra en las diferencias individuales, en los pensamientos y creencias, y cómo éstas influyen en la motivación, la emoción y el comportamiento” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 20). “Además es popular por las medidas y aplicaciones que tiene en la desadaptación humana” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 20).

5.8.2 Perspectivas del estilo explicativo

“La investigación del estilo explicativo nace a partir de los experimentos sobre indefensión aprendida que luego dan lugar a la reformulación de la teoría y desarrollo de las explicaciones causales en el pesimismo como un factor de riesgo en la depresión” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 249). Si bien es cierto, que al principio se habla de un estilo explicativo pesimista como un factor de riesgo en la exposición a eventos incontrolables y negativos como el fracaso o el rechazo; muchos estudios han encontrado que a veces sin la presencia de estos sucesos puede también producirse depresión, ansiedad y problemas de salud (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 249), y que lo interno, estable y global no es el único causante sino que son componentes específicos que pueden

influir en aspectos específicos de la depresión y otras patologías (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 250).

El estilo explicativo se ha aplicado a diversas áreas como la natación (capítulo 10), o problemas de corazón (capítulo 13), (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 247), también se relaciona con determinados trastornos de ansiedad (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 248), sistema inmunológico ... y las implicaciones de estas investigaciones tienen un futuro prometedor en el ámbito del bienestar y a la habilidad para lograr y perseverar del individuo (lo que hoy en día se englobaría dentro del ámbito de la Psicología Positiva cuyo máximo precursor es Seligman) (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 247).

El estilo explicativo es un rasgo de personalidad más o menos estable aunque también puede ser influido por el ambiente o la sociedad. En todo caso hay una influencia genética y también una influencia como consecuencia de las vivencias personales de cada individuo (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 247-248), “una interacción entre factores biológicos como el temperamento y la disposición, cultura, sucesos del ambiente, fallos y éxitos personales” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 248), (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 177).

“Nosotros especulamos que cambiando el estilo explicativo (o las pautas explicativas), de pesimista a optimista en programas preventivos reducirá el porcentaje de depresión y ansiedad y aumentará el éxito en el colegio, trabajo, en el ámbito deportivo y tal vez, mejorará la salud física” (Buchanan, G., & Seligman M eds., 1995 (11), 252).

5.9 Modelo de terapia de Seligman

La incontrolabilidad no sólo afecta a las emociones, agresividad (las personas que sienten indefensión se vuelven menos agresivas), y la fisiología, también el tiempo transcurrido influye y “puede minimizarse inmunizando a las personas e invirtiendo los efectos mediante terapia” (Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M.E.P., 1993 (9), 138).

Seligman emplea el esquema del modelo ABC que desarrolló Albert Ellis donde A= adversity (adversidad); B = beliefs (creencias); y C = consequences (consecuencias), que

consiste en empezar a tomar conciencia de la conexión entre la creencia y la consecuencia, más que entre A y C.

Concretamente para la terapia hay que hacer un registro de nuestra vida en términos de ABC en aquellos momentos en que nos sentimos especialmente mal.

Describir el suceso (A), que hemos pensado como consecuencia de ese suceso (B), y como consecuencia de ese pensamiento como nos hemos sentido y que hemos hecho (C); a partir de ahí llegaría la discusión D y E (energization que sería resolución).

En la fase de discusión entra en juego el análisis de las pautas explicativas:

1. permanencia / circunstancial.
2. de amplitud universal / específica.
3. personal / externa (atribución causal).

5.9.1 Tratamiento del sentimiento de impotencia adquirida

En el ámbito del laboratorio y con animales: “tomamos unos cuantos perros que habían aprendido a sentirse desvalidos, y los arrastramos, a pesar de que se resistían cuanto podían, para hacerlos mover de acá para allá dentro de la caja, saltando la barrera y de nuevo al otro compartimiento, hasta que empezaron a moverse por propia iniciativa y a comprender que lo que podían hacer espontáneamente funcionaba. Cuando lograban hacerlo, la curación era permanente en un cien por cien de los casos.

Trabajamos en la prevención y así descubrimos un fenómeno al que denominamos “inmunización”: aprender previamente que, respondiendo a las cosas, se prevenía el sentimiento de impotencia. Hasta llegamos a encontrar perros que enseñaban su saber a otros, siempre que hubieran sido enseñados desde muy pequeños, y que así permanecían inmunes al sentimiento de impotencia por el resto de sus vidas. Las implicaciones para las conductas humanas eran increíbles” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 47).

5.9.2 Curación y prevención

En el caso de los perros y las descargas comprobaron que no era suficiente presentarles la solución sino que había que forzar a los perros a evitar la descarga y; una vez que la respuesta correcta había ocurrido repetidamente (entre 25 y 200 veces), el perro captaba la contingencia respuesta-alivio. “Es significativo que se requiriese tanta *terapia directiva* antes de que los perros llegasen a responder por sí mismos” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 89).

Seligman considera que la prevención es importante y hace mención a la inmunización conductual para prevenir la aparición de la indefensión aprendida (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 90). “Si tu enseñas a salir airoso a un sujeto de una determinada situación después le resultará más fácil al sujeto no caer en la indefensión: la experiencia en el control de situaciones traumáticas puede proteger a los organismos de la indefensión causada por un trauma inescapable” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 90). “Parece ser que en el caso de los perros, los que durante su desarrollo han sido privados de las oportunidades normales de dominar reforzadores, pueden ser más vulnerables a la indefensión que los perros inmunizados de forma natural” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 92).

En el ámbito de la prevención en humanos (y de nuevo Seligman en la página 250 del libro *Explanatory Style* hace referencia al encuentro que tuvo con Jonas Salk y a la inmunización psicológica), menciona a Jane Gillham, Lisa Jaycox y Karen Reivich como “poetas de la biología” (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 250).

Estas tres estudiantes graduadas en la Universidad de Pennsylvania han hecho del ámbito preventivo una realidad usando técnicas de la terapia cognitiva (Beck, Ellis y Seligman), y aplicándolas a un grupo de niños con riesgo a padecer depresión -ya sea porque presentan síntomas o porque perciben conflictos parentales-, y han encontrado que el programa previene los síntomas depresivos a largo plazo y tiene una influencia clara en la modificación del estilo explicativo (para la dimensión estable frente a inestable en los acontecimientos negativos), ante los sucesos negativos (Buchanan, G., & Seligman M., 1995 (11), 252).

Límites de la indefensión

“Puesto que todos experimentamos cierto grado de incontrolabilidad ¿por qué no todos estamos indefensos?” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 93).

Que tú en el pasado hayas podido controlar una situación, hace que en el futuro te sea difícil creer que exista una incontrolabilidad en el resultado (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 93).

5.10 La ética en la experimentación con animales y humanos

Seligman se considera experimental y clínico puesto que también ha observado a seres humanos y ha interactuado con ellos: “Estas dos vertientes de mi trabajo, la experimental y la clínica, están íntimamente relacionadas, ya que creo que el estudio de otras especies y el entendimiento de los procesos simples son importantes para comprender los procesos complejos en el hombre. Más que importantes, esenciales” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 11), y justifica los experimentos con animales de la siguiente manera: “Pienso que no sólo son ampliamente justificables, sino que para los científicos comprometidos en aliviar el sufrimiento humano lo injustificable sería no realizarlas” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 12). “Lo que hemos aprendido acerca de la depresión, la ansiedad, la muerte repentina y su curación y prevención, justifica los experimentos con animales, que nos han llevado a tales conocimientos” (Seligman, M.E.P., 1975 (2), 13).

“Decidí trabajar con animales porque creía que no era ético llevar a cabo la experimentación sobre las causas del sufrimiento psíquico con seres humanos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 33).

Le desalienta experimentar con “animalitos completamente inocentes”. “Siempre he sido amigo de los animales, en especial de los perros, de modo que la perspectiva de causarles dolor -por pequeño que fuera- era algo que no me gustaba nada”. Sin embargo, un fin de semana acude a uno de sus profesores de filosofía, “un estudioso de la ética y de la historia de la ciencia” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 38), y a su mujer que le habían ayudado en muchas ocasiones a resolver sus contradicciones: “me recordó mi profesor que la mayoría de la humanidad, así como muchos animales, están hoy vivos porque se hicieron

experimentos con animales” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 38). El profesor le hizo las siguientes preguntas y le dio los siguientes consejos “¿hay alguna posibilidad razonable de que cuando termines tu investigación habrás eliminado más dolor del que causarás con esos experimentos? ¿Siempre pueden los científicos experimentar con animales para curar a seres humanos? Mi respuesta fue afirmativa en ambos casos” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 38). “Decidí que haría los experimentos” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 38). Por otro lado el profesor le pidió que “tan pronto tuviera claro que había dado con el fundamento de aquello que necesitaba saber, dejaría de trabajar con perros. El día en que contara con las respuestas para las preguntas principales, dejaría de hacer experimentos con cualquier tipo de animal” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 39).

Poco después y “una vez establecidos los puntos básicos de las teorías, tal como decidí aquel día en Princeton, cuando discutí con mi profesor la ética de la experimentación con animales, Steve Maier y yo suspendimos nuestros experimentos con perros” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 47).

Estas explicaciones sobre la experimentación en animales también las justifica en el apartado de notas del libro *Niños Optimistas* (1995), en la página 417: “Dado que, desde la década de 1960, la actitud de nuestra sociedad -y la mía propia- respecto a la experimentación con animales ha cambiado, quiero añadir aquí algunas palabras acerca de la ética de este trabajo. Mi punto de vista difiere del de muchos de mis colegas... Hace tres décadas, mi creencia era que la investigación sobre la incapacidad aprendida justificaba dicha esperanza, y por lo tanto, estaba haciendo lo correcto... pero también sostenía que, tan pronto como hubiéramos documentado los hechos básicos en los perros y hubiéramos averiguado cómo curar y prevenir la incapacidad, debíamos poner fin a nuestros experimentos con dichos animales. Esto se hizo a finales de la década de 1960, cuando empezamos a aplicar nuestros descubrimientos para ayudar a seres humanos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 417).

Cuando Hiroto aplica en 1971 el modelo de impotencia aprendida en humanos y Seligman lo expone en su libro, en una nota a pie de página explica lo siguiente: “Me apresuro a aclarar que las personas que intervinieron en éstos y en otros experimentos sobre aprendizaje del desamparo (indefensión), nunca dejaron el laboratorio en estado de

depresión. Cuando terminaba cada sesión, se mostraba a los sujetos del experimento que el ruido se preparaba de modo que algunos no pudieran detenerlo o que los problemas eran insolubles. Los síntomas que padecieron desaparecían al poco” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 49).

CAPÍTULO VI
ÁMBITO CLÍNICO Y EXPERIMENTAL

INTRODUCCIÓN

Durante un largo periodo de la Historia de la Psicología, la práctica clínica para evaluación, diagnóstico psicológico, apoyo a la recuperación y prevención que afectan a la salud mental, ha estado en el centro de interés de los investigadores de la conducta. El interés fundamental de la Psicología ha sido, en gran medida, analizar las condiciones que puedan generar malestar y sufrimiento al individuo humano y descubrir las técnicas que hagan posible su alivio o total recuperación (Mundt, Christoph & Backenstrass, Matthias., 2005; Plante, Thomas, 2005; Beck, A., Davis, D., and Freeman, A., 2007; Young, Mark., 2005; Linley, Alex, et al., 2006; Lilienfeld, Scott et al., 2002).

Estados Unidos ha sido el lugar donde nació la Psicología Clínica. Se considera que la Psicología Clínica comenzó su andadura en el año 1896, cuando Lightner Witmer puso en marcha una clínica psicológica en la Universidad de Pennsylvania. Posteriormente, en 1945, cuando la Segunda Guerra Mundial produjo un incremento exponencial de los trastornos psicológicos, se vio la necesidad de una mayor especialización de psicólogos clínicos que estuvieran más capacitados.

En la práctica, psicólogos y psiquiatras trabajan juntos en equipos multidisciplinarios junto a otros profesionales, como terapeutas ocupacionales y trabajadores sociales, para dar un enfoque multimodal a problemas complejos que afectan a los pacientes.

Seligman trabajó, desde sus comienzos como psicólogo, por la disolución del que ha sido considerado el problema más grave y extendido en el siglo XX, la depresión, un fenómeno que aparecía ligado a la indefensión aprendida.

Así, ya el primer libro publicado por Seligman *Biological Boundaries of Learning* (Martin E. P Seligman and Joannel. Hager), en 1972, trata sobre aprendizaje, aunque en el capítulo escrito por él, introduce el concepto de fobia y su posible tratamiento, lo que pertenece al ámbito clínico.

En cada capítulo aparecen distintos autores, algunos muy conocidos como Thorndike (capítulo 11: Animal Intelligence), o Jean Piaget (capítulo 33: Biology and Knowledge), y otros con los que colaborará más tarde en otras investigaciones como Paul Rozin (que escribe los capítulos: 5 Specific Aversions as a Component of Specific Hungers, 7 Learning as a Situation-Specific Adaptation junto con James W. Kalat, y 10 You can Lead a Rat to Poison, but You Can't Make him Think, también junto con James W. Kalat).

Seligman escribe también la Introducción (no especifica si con Joanne L. Hager) (pp. 1-9); la introducción del apartado Condicionamiento Clásico, el capítulo 35, Phobias and Preparedness (pp. 451-462); y también (aunque no se especifica en el apartado si es el único autor o está escrito junto a Joanne): Summary and Afterword (463-469).

El libro se divide en cinco apartados: Condicionamiento Clásico, Aprendizaje Instrumental, Aprendizaje por Evitación, Etología y Psicología Comparada, y Funcionamiento Humano: Lenguaje, Desarrollo y Psicopatología.

En el apartado de Agradecimientos, en la página xi, destaca entre otros muchos autores a: Steve Maier, Neal Miller, Paul Rozin, Barry Schwartz, Dick Solomon y Kerry y Amy Seligman.

La dedicatoria es para “Aquellos hombres y mujeres cuyo trabajo incluimos y sobre todo a aquellos que puedan usarlo para ir más allá” (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), iv).

En la Introducción, Seligman comenta que “el libro es el resultado de dos estudiantes que, junto con teóricos del aprendizaje, reconocen la importancia de lo biológico y las limitaciones evolutivas” (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 1). Hace referencia a las diferentes teorías sobre aprendizaje donde aparecen autores como Pavlov o Thorndike. Su enfoque radica en la facilidad de aprendizaje en algunos condicionamientos, mientras que en otros el aprendizaje es más lento (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 3-4), y hacen referencia al concepto de predisposición (preparedness), donde se establece que el aprendizaje tiene sus limitaciones biológicas (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 6).

En el comienzo del apartado sobre el Condicionamiento Clásico, Seligman cuenta una experiencia personal sobre su aversión a la salsa bearnesa en el filete mignon. Se pone enfermo y aunque la carne no es el motivo de su malestar, sino un virus estomacal que

también intoxica a otras personas ésta le produce aversión. En esa semana lee unos artículos de John García, que le hacen entender el fenómeno de por qué a pesar de que es consciente de que la salsa no tiene nada que ver con sus problemas de estómago sigue sintiendo una evidente aversión hacia esta receta (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 8-9).

En el capítulo 35, Fobias y Preparación, Seligman comenta que las fobias están predisuestas al aprendizaje, es decir, niega el concepto de tabula rasa porque el individuo está más predispuesto a adquirir una fobia a ciertos elementos, objetos, situaciones o sucesos que a otras y lo demuestra con los experimentos que se han estado realizando. Mientras que en algunos experimentos sólo se requiere un ensayo para generar una asociación; en otros el ensayo tiene que realizarse en numerosas ocasiones.

Habla del caso del niño Alberto de Watson y Rosalyn Rainer y también hace referencia al famoso caso clínico de Freud del pequeño Hans y su miedo a los caballos así como la explicación que da el famoso psicoanalista; Seligman matiza la posibilidad de que los estímulos susceptibles de fobia no sean arbitrarios (Seligman, M.E.P., 1975 (1), 455).

En todo momento hace referencia a la predisposición, no-predisposición y contra predisposición (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 457). “El aprendizaje en sí mismo puede ser diferente dependiendo de la predisposición del organismo para la contingencia particular a la que se enfrenta” (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 457). “La mayoría de las fobias son acerca de elementos de importancia natural para la supervivencia de las especies. No se niega que otras fobias sean posibles, solamente se matiza que son menos frecuentes porque el individuo está menos predispuesto a ellas” (Seligman, M.E.P., & Hager, 1972 (1), 460).

6.1 Trastornos fundamentales

A lo largo de su vida profesional Seligman hace referencia a diversos trastornos mentales en artículos y escritos. Como profesor de Psicología Anormal durante varios años en la Universidad de Pennsylvania y como terapeuta, su interés y conocimiento sobre ciertas patologías es obvio. Si bien se centra en muchos casos en el ámbito de la depresión (como

modelo de indefensión). Seligman también investiga y plasma en sus libros y artículos algunas de las enfermedades mentales más características y que mayor sufrimiento causan al ser humano.

6.1.1 Trastornos que aparecen en el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor*

Ansiedad cotidiana

“En mi opinión, no se ha llevado a cabo el trabajo científico serio suficiente para ayudar a mejorar la vida emocional de las personas normales, para ayudarlas a tener una vida emocional más satisfactoria” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 89... “yo he realizado las suficientes investigaciones como para recomendar dos técnicas que con bastante fiabilidad disminuyen los niveles de ansiedad cotidiana” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 89). “Requieren entre veinte y cuarenta minutos diarios de su tiempo. La primera es la relajación progresiva que se realiza una vez, o mejor dos, por día durante al menos diez minutos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 89). “La segunda técnica es la meditación regular” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 89).

Sin embargo, en el apartado Notas matiza: “Cuando alguien le diga que no existe distinción biológica/psicológica, que la disputa naturaleza/formación está acabada y pasada, o que no existe ninguna distinción mente/cuerpo, vigile bien su billetera. Ese alguien está declarando un artículo de fe, uno que no sirve de nada a ningún verdadero científico ni paciente de terapia y peor todavía, que es intelectualmente anestésico” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 36).

En el único caso en que Seligman recomienda no hacer meditación y relajación es cuanto uno está muy deprimido, porque disminuyen la excitación automática del sistema nervioso (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 359).

Y da su opinión sobre los tranquilizantes: “quizá ha llegado el momento de decir que no soy un puritano por lo que se refiere a las drogas y a las soluciones rápidas, así que cuando le aconsejo contra su uso -como lo hago aquí-, no es por mojigatería” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 90).

Crisis de angustia (panic attack)

En el capítulo 5 del libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), Seligman cuenta su relación con Rachman: “S. J. Rachman, uno de los investigadores clínicos punteros y uno de los fundadores de la terapia conductista, se hallaba al teléfono. Estaba proponiéndome que participara en una conferencia sobre el trastorno del pánico patrocinada por el National Institute of Mental Health (Instituto Nacional de Salud Mental) (NIMH). Esta reunión opondría a los psiquiatras biológicos oficiales y los terapeutas cognitivos radicales.

-¿Por qué molestarse siquiera, Jack? -le respondí-. Todos saben que el pánico es una enfermedad biológica y que lo único que funciona con ella son los fármacos.

-No te niegues tan pronto, Marty. Hay un descubrimiento sensacional del que aún no has tenido noticia.

La expresión descubrimiento sensacional era algo que nunca antes le había oído usar a Jack. Muy británico, había inmigrado recientemente a Canadá desde su Inglaterra natal, donde había dirigido el primer departamento de ansiedad en el hospital Maudsley de la Universidad de Londres. La comprensión y la modestia son los puntos fuertes de Jack.

-¿Cuál es el descubrimiento sensacional? -inquirí-. Si vienes, podrás averiguarlo. Así que acudí.

Yo había visitado a pacientes víctimas del pánico durante muchos años, así como leído la literatura al respecto con creciente entusiasmo durante la década de 1980” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 93-94).

“Pocos meses después, me encontraba en Bethesda, Maryland, escuchando una vez más las cuatro argumentaciones biológicas. Una discreta figura de traje marrón se hallaba sentada y encorvada sobre la mesa. En el primer descanso, Jack me lo presentó: David Clark, un joven psicólogo de Oxford. Pocos momentos después David dio comienzo a su exposición. Considérenla, si quieren, una teoría alternativa, una teoría cognitiva. Nos recordó que la casi totalidad de las víctimas de ataques de pánico cree que va a morir durante el ataque. Lo más común es que crean que están sufriendo un ataque cardíaco. Tal vez, sugirió Clark, se trataba de algo más que un síntoma. Tal vez se trataba de la raíz. El pánico podría ser

simplemente la catastrofista mala interpretación de unas sensaciones corporales” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 96). “Ahora yo estaba escuchando con atención mientras Clark argumentaba que un signo evidente de trastorno, fácilmente descartado como mero síntoma, es de hecho el trastorno en sí. Este tipo de argumento había sido presentado sólo dos veces en la historia, y en ambas ocasiones el argumento había revolucionado la psiquiatría” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 97). Seligman hace referencia al descubrimiento de Joseph Wolpe cuando encuentra una cura sencilla para las fobias en 1950 y a la creación de la terapia cognitiva en 1967 cuando Aaron Beck escribe su primer libro sobre depresión y habla de la importancia de los pensamientos. “David Clark, de porte modesto y sólo treinta y dos años de edad, estaba ahora presentando el mismo osado argumento con respecto al pánico. Me daba vueltas la cabeza. Si estaba en lo cierto, esto era un acontecimiento histórico” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 98). Lo último que Clark nos contó fue el descubrimiento sensacional que Rachman me había prometido.

-Hemos desarrollado y puesto a prueba una terapia bastante original para el pánico- continuó Clark, con su estilo modesto, desarmante.

Explicó que si la interpretación catastrofista de las sensaciones corporales era la causa de los ataques de pánico, entonces cambiar la tendencia a la interpretación errónea tenía que curar el trastorno (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 98).

“Tras el estallido de esta granada, mi disertación resultó decepcionante. Hice una declaración que a Clark le sentó mal y se tomó a pecho -la creación de una terapia cognitiva que funcione, incluso una que lo haga tan bien como al parecer sucede con ésta, no basta para demostrar que la causa del pánico sea cognitiva- Yo estaba entreteniéndome con pequeñeces-. Dos años más tarde obtuve la respuesta. Clark realizó un experimento crucial que ponía a prueba la teoría biológica frente a la teoría cognitiva” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 102). “Se demuestra que los ataques de pánico no se producen inyectando lactato que precipita su aparición si se dan explicaciones de la mala interpretación de los síntomas. En el experimento sólo uno de los diez sufrió síntomas (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 104).

Fobias

En el capítulo 6 del libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), Seligman cuenta dos experiencias personales; la primera denominada “el fenómeno de la salsa bearnesa”: “La salsa bearnesa solía ser mi preferida hasta una noche de 1966, cuando tomé un delicioso filet mignon con dicha salsa. Alrededor de medianoche me puse enfermo, y vomité hasta que no me quedó nada que expulsar. Después de eso, la salsa bearnesa tenía un sabor horrible para mi paladar; sólo pensar en ella me producía arcadas.

Por entonces yo era un teórico del aprendizaje a medio formar. Conocía bien la teoría de los reflejos condicionados de Pavlov, y ése parecía ser el caso. El condicionamiento de Pavlov, por supuesto, explica cómo aprendemos qué indica cada cosa. Mi aversión hacia la salsa bearnesa parecía concordar con la teoría de Pavlov” (Seligman, M.E.P., 1993 (11), 105). Igual que el experimento de John García en el que hay estímulos que se condicionan en mayor medida que otros, a Seligman le ocurre lo mismo: “Al día siguiente de ponerme enfermo, llamé a mi colaborador más próximo y me disculpé por no presentarme en el laboratorio. El me preguntó si había contraído la gripe estomacal, que estaba haciendo estragos en el departamento. Después de eso, supe que la salsa era inocente; la gripe estomacal, no la salsa, había sido la causa de mi enfermedad. No creía que fuese a vomitar si volvía a comer salsa bearnesa una vez más. Pero el conocimiento no sirvió para nada; la salsa bearnesa continuaba teniendo mal sabor. Mi aversión hacia la salsa bearnesa persistió durante una década y permaneció viva a lo largo de una docena de cenas en las que psicólogos escépticos me dieron a probar salsa bearnesa. Ahora puedo comerla, después de veinticinco años, pero sin embargo tuve que cambiar de la receta de Craig Claiborne a la de Julia Child” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 109-110).

La segunda experiencia la relata de la siguiente manera: “yo fui sujeto de uno de los cruciales experimentos de Ohman en Suecia, que demostró que el condicionamiento programado es irracional mientras que el condicionamiento corriente es racional. Me sujetó la mano a un electrodo y me enseñó la diapositiva de una flor. Veinte segundos más tarde sentí una breve descarga eléctrica. Repitió esto cinco veces. La siguiente vez que apareció la flor, estuve calmado durante los primeros segundos y después de diez segundos comencé a ponerme tenso. Mi inquietud aumentó de tal forma que a los diecinueve segundos estaba

sudando. Esperaba recibir la descarga tras veinte segundos, mi miedo había cronometrado el intervalo. Yo presentaba un condicionamiento pavloviano corriente muy lógico” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 123).

Pero Seligman matiza que las fobias se producen cuando unos determinados objetos evolutivamente programados coinciden más o menos con el peligro; y habla del tratamiento de las fobias, dependiendo del tipo de fobia que sea, el tratamiento será con terapia de extinción (desensibilización sistemática y saturación), y, en algunos casos, fármacos, como en el caso de la agorafobia, que a diferencia de la mayoría de las fobias, implica ataques de pánico. Los antidepresivos suprimen el ataque de pánico sin sedar al paciente.

Obsesiones

Seligman comienza este capítulo contando una experiencia personal de la siguiente manera:

“What do we plant when we plant the tree?

We plant the ship that will cross the sea...

What do we plant when we plant the tree?

We plant the houses for you and me.

Esta canción está ahora en mi cabeza, como lo ha estado durante alrededor de dos horas. Comenzó cuando estaba cantándole esta rima infantil de cuando era niño a mi hija de dos años, Lara, mientras recogíamos tomates. No quiere marcharse de mi mente” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 125).

Parece que a la hora de hablar de obsesiones “los trastornos obsesivo-compulsivos son una enfermedad del cerebro, y pudiera existir un componente genético, el tratamiento que se utiliza en el momento de escribir el libro es Anafranil y terapia conductista (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 137).

Depresión

Seligman hace referencia a que estamos en una época cuya emoción dominante es sentirse desamparado y una época de desordenes. En este capítulo realiza un cuestionario y apunta: “si tiene problemas para encontrar un profesional cualificado, le invito a escribirme al Department of Psychology, University of Pennsylvania, PA 19104” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 145).

Para Seligman las mujeres se deprimen en mayor medida que los hombres por tres factores: “Más experiencias de impotencia, rumiar sus pensamientos y la vana búsqueda de la delgadez” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 156).

Menciona los tratamientos que funcionan: medicamentos, electroshock, terapia cognitiva y terapia interpersonal.

A pesar de que estuvo trabajando en el laboratorio de Beck durante un par de años, respecto a la terapia cognitiva dice lo siguiente: “Mis principales reservas respecto a la terapia cognitiva son: primero, que puede funcionar mejor en la depresión moderada que en la severa, para la cual probablemente deberían probarse los medicamentos; segundo, la terapia cognitiva ha sido sobre todo usada con personas educadas que tienen una mentalidad psicológica: son conscientes de sus emociones y de cómo los pensamientos afectan a sus emociones” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 159).

Es curioso porque cuando Seligman habla de distorsiones cognitivas, y pone varios ejemplos (casi siempre del tipo generalización excesiva), de nuevo nos preguntamos si Seligman pudiera tener tendencia depresiva: “este tipo de premisas prepara para la depresión. Si uno decide vivir según las mismas -muchos de nosotros lo hacemos-, la vida estará sembrada de días y semanas de abatimiento” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 159).

Enojo

Cuando Seligman aprende a tratar la depresión a principios de la década de 1970, alienta a los pacientes a que se enfaden (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 175). Sin embargo, dirá: “yo saco la conclusión de que dar rienda suelta al enojo no es bueno para la salud. No tiene ninguna relación clara con el cáncer, puede incrementar -en lugar de disminuir- el riesgo

de cardiopatías coronarias y puede exacerbar la depresión” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 176).

Y hace referencia a lo que piensa sobre la relación entre cardiopatías y estado de ánimo: “yo tengo una teoría muy sencilla de cómo la emoción afecta a las cardiopatías. Bien podría ser errónea, pero resulta compatible con la mayoría de los hechos. El corazón es una bomba, y al igual que cualquier bomba mecánica tiene su límite, o capacidad, o la cantidad de veces que puede bombear antes de gastarse. Así que, por ejemplo, su corazón podría estar capacitado para 100 millones de latidos. Una vez que se excede esa capacidad, se tiene muchas probabilidades de sufrir un ataque cardíaco... si antes no le ha matado otra cosa. Las capacidades varían de una persona a otra y de una a otra familia, y el límite vendría determinado por factores tales como la fortaleza de constitución, el ejercicio y las enfermedades infantiles” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 174).

Seligman también hace referencia a lo importante que es no pelearse delante de los niños porque se realizó una investigación y se obtuvieron los siguientes resultados: “los hijos de los matrimonios que se pelean presentan los mismos aspectos negativos que los de padres divorciados” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 179), es decir, tienden a transformarse en pesimistas y como solución recomienda la relajación progresiva y la meditación para prevenir la aparición del enojo (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 185), y recomienda un libro: “mi libro preferido es el de Sharon Bower, *Assert Yourself* (Hágase valer). Bower divide el hacerse valer en cuatro pasos: describa, exprese, especifique y consecuencia”. Seligman matiza al final: “no soy tan cándido como para pensar que aunque se tomen a pecho este capítulo, nunca más volverán a pelearse delante de sus hijos. Las peleas acaban por aparecer. Si no hay más remedio que pelearse, tengan en cuenta lo siguiente: los niños que miran películas de adultos que se pelean, se sienten menos trastornados cuando la pelea acaba con una resolución clara. Cuando se peleen, hagan lo imposible para resolver la pelea, sin ambigüedades, delante de sus hijos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 187-188).

Estrés postraumático

En el capítulo diez Seligman dice: “Tan devastadores y duraderos son los efectos de las pérdidas extraordinarias que finalmente se les ha asignado un nombre y una categoría de diagnóstico: trastorno de estrés postraumático. Ninguna jerga, ningún eufemismo, ninguna palabrería psicológica pueden camuflar el hecho de que éste sea el trastorno más triste de todos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 191). Puede durar meses e incluso años “la persona revive de modo persistente el trauma en sueños o mediante imágenes del pasado que se inmiscuyen en su pensamiento (o tiene la reacción opuesta: no puede recordar el acontecimiento), tiene dificultad para conciliar el sueño y dormir. No puede concentrarse. Se sobresalta con facilidad, “la víctima se vuelve insensible a la vida. Puede sentirse distanciada y extrañada de la gente. Puede perder la capacidad de querer a nadie” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 191).

“La peor de todas las tragedias comunes es, según todas las estadísticas, la muerte de un hijo. La muerte inesperada de un cónyuge es la segunda causa de grave sentimiento de pérdida” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 191).

Seligman habla de otras causas como los casos de violación, y comenta, con respecto al pronóstico, que depende de la angustia que sienten después del suceso: “el trastorno de estrés postraumático, en mi opinión, debería definirse por la reacción de la víctima y por la cantidad de tiempo que perdura, no por lo objetivamente extraordinario de la pérdida. Un criterio mejor es: ¿Creen que les ha arruinado la vida?” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 196). “Al leer este capítulo, su reacción es probablemente la misma que la mía mientras lo escribo: Por favor, Dios, a mí no” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 196).

“La gente que estaba más sana psicológicamente antes del trauma es la que tiene menos riesgos ante este trastorno... Pero si el acontecimiento es lo bastante grave, la anterior salud psicológica no le protegerá” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 197). Aunque habla de diversos tratamientos matiza: “De todos los trastornos que hemos repasado, el de estrés postraumático es el más reacio a experimentar alivio mediante cualquier clase” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 202).

Sexo

Seligman comienza hablando en la tercera parte del libro de la distinción entre homosexual, heterosexual y bisexual, dependiendo de las fantasías masturbatorias que cada uno tenga. Considera que la transexualidad no es modificable (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 207): “De toda la nosología, la transexualidad es el trastorno más profundo. No conozco ningún otro problema psicológico tan imposible de tratar” (Seligman M., 1993 (10), 210).

Con respecto a la orientación sexual comenta: “los sexólogos usan la expresión elección de objeto sexual para denotar la forma en que llegamos a amar lo que amamos. Los grupos activistas homosexuales, por otra parte, dicen que no tenemos elección de ninguna clase. Yo creo que la verdad se halla a medio camino, aunque mucho más próxima a la opinión de los activistas homosexuales que a la de los sexólogos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 214). “La orientación de los homosexuales exclusivos -y la de los heterosexuales exclusivos- es firme y profunda” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 215). Seligman explica que existe un componente genético y que si una persona es homosexual exclusivo no se puede cambiar, y aclara que cuando un homosexual exclusivo se casa y tiene hijos con una persona del otro sexo se debe a las fantasías sexuales que tiene con su pareja durante la relación (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 218).

También comenta un hecho muy interesante: “las primeras decisiones sexuales que tomamos -o las que nos inducen mediante seducción, presión o fuerza- son cuestiones de verdadera trascendencia para nosotros; de más trascendencia, por ejemplo, que con quién nos casemos y si asistimos o no a la universidad. Porque una vez que se rompe la cubierta inhibidora, queremos aquello que hemos encontrado una y otra vez. Lo que comencemos a hacer en el terreno sexual durante la adolescencia será, en general, lo que querremos hacer durante el resto de nuestras vidas. Sin embargo, estas decisiones las tomamos casi por accidente. Como persona joven, debería estar capacitado/a para responder a la pregunta ¿por qué no?, ¿de verdad quiero pasar el resto de mi vida de esta manera? Creo que el contenido de los sueños, juegos y fantasías desempeña un papel determinante en la creación de nuestras preferencias sexuales” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 220-221).

Dietas

Seligman comienza este capítulo hablando de su experiencia personal con las dietas: “Acabo de almorzar. En un buffet como hay tantos -veintidós dólares por todo lo que pudiera comer-: mi Némesis. No puedo resistirme a probarlo todo y luego a repetir de aquello que más me ha gustado. Después del primer plato -camarones, sashimi y ensalada de patatas-, me he dado cuenta de que tengo el estómago lleno y no necesito comer más. Pero he continuado: un plato de carne fría, panecillos y mantequilla, luego más camarones y salmón ahumado, luego los platos calientes -pato y cebollas, y pollo dorado con salsa- y un poquitín de verduras. Luego las ensaladas (la de aguacates y salchichas es fantástica), y la fruta fresca. Luego lo he completado con tres postres: una mousse de chocolate blanco, un pastel de zanahorias y un pastel de cerezas.

¿Cómo me siento ahora? Pesado, sin duda. Pero gordo, feo, sin salud y también avergonzado.

He estado controlando mi peso y restringiendo mis comidas -aparte de alguna comilona ocasional como ésta- desde que tenía veinte años. Pesaba entonces 79 kilos, tal vez unos siete por encima de lo “ideal”. “He tenido una vida adulta sedentaria: escribiendo, investigando, atendiendo pacientes, enseñando -me digo-, y comencé a hacer ejercicio -ochocientos metros de natación diarios- el año pasado”. He probado alrededor de una docena de dietas: pasar hambre, la “Dieta Beverly Hills”, la carente de carbohidratos, Metrecal en lugar de almuerzo, la de 1200 calorías diarias, la baja en grasas, no almorzar, la carente de almidones, el saltarme una cena de cada dos. Con cada una perdí entre 4.5 y 7 Kg en más o menos un mes.

He mentido: tuve que abandonar esa cosa de Beverly Hills -toda la piña y melón que pudiera comer- porque pillé una diarrea horrorosa. Sin embargo, los kilos siempre volvían, y yo he aumentado de modo inexorable alrededor de medio kilo al año.

Éste es el fracaso más grave de mi vida. También es un fracaso que no puedo quitarme de la cabeza, como el fracaso del que me libro cuando se me desvía una pelota en un partido de golf. Hay demasiados recordatorios, cada vez que me miro al espejo y cada vez que veo un plato tentador. En treinta años de dieta, esto es lo que he estado intentando conseguir: -Quiero ser más atractivo. Detesto el michelín de dos centímetros.

- Quiero conservar la salud. Mi padre murió de apoplejía a la misma edad que tengo yo.
- Quiero ser más entusiasta. A menudo estoy cansado e irritable.
- Quiero sentir que tengo el control, no que soy un hombre mayor derrotado por un pastel de zanahorias.

Razones muy sensatas. Creo que debería continuar. Muy bien, nada de cenar esta noche, sólo café (con sacarina) mañana por la mañana, nada de postres durante el resto de la semana.

No tan deprisa. He pasado los últimos años leyendo la literatura científica, no el desfile de libros de régimen más vendidos ni la inundación de artículos de revistas femeninas sobre las últimas formas de adelgazar. Los hallazgos científicos me parecen claros, pero todavía no existe consenso. Lo que yo he deducido será pronto, según creo, aceptado por los científicos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 244-245).

“He aquí el aspecto que tiene el cuadro para mí:

- Las dietas no funcionan.
- Las dietas pueden empeorar el exceso de peso, no mejorarlo.
- Las dietas pueden ser malas para la salud.
- Las dietas pueden crear trastornos alimentarios: bulimia y anorexia” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 245).

Y en el apartado de Conclusión, en la página 265, del libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993) matiza: “He estado haciendo régimen y dejándolo desde hace treinta años. Hago dieta porque quiero ser más atractivo, más sano, más entusiasta y tener más control. ¿Qué tal se comparan estas metas con los hechos reales?”

Atractivo: “El perder peso hará que parezca más atractivo. No obstante, soy un hombre casado y con cuatro hijos, y ya apenas practico la seducción. Si fuera una mujer de veinticinco años, sin embargo, esta meta sería de una importancia mucho mayor. En esta sociedad, cuanto más cerca esté una joven de su peso “ideal”, más atractiva se la considera. Yo no lo apruebo, pero estos son los hechos.

Si su atractivo es una prioridad tal como para convencerle de hacer régimen, tenga presente tres desventajas: primera, el atractivo que adquiera será pasajero. Todo el peso que pierda,

y tal vez más, probablemente regresará al cabo de unos pocos años. Esto le deprimirá. Entonces tendrá que volver a perderlo... y será más difícil la segunda vez. O tendrá que resignarse a ser menos atractiva. Segunda, cuando una mujer escoge la silueta que quiere conseguir, resulta ser más delgada de lo que los hombres consideran la más atractiva. Tercera, bien podría convertirse en bulímica, en particular si su peso natural es sustancialmente superior a su peso ideal” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 265-266).

Salud: “Si hago régimen, tal vez corro un mayor riesgo de muerte. El perder y recuperar peso es probable que incremente mi riesgo de mortalidad, quizá más que mantener un sobrepeso o incluso que el permitirme ganar más peso de forma gradual. Nadie ha demostrado jamás que el perder peso vaya a incrementar mi longevidad” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 266).

Entusiasmo: “Ahora me pregunto si mi falta de entusiasmo, al hacerme mayor, no será consecuencia de las dietas, no consecuencia de los kilos de más. ¿Es posible que el célebre síndrome de fatiga crónica pueda en parte originarse en un historial de dietas? Mi deseo de más energías es probable que no vaya a lograrse por el régimen” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 266).

Control: “La conclusión es clara: no voy a hacer régimen nunca más” (Seligman, M.E.P., 1993 (11), 267), pero aclara que hay que cuidarse y hacer ejercicio.

Alcohol

¿Qué opina Seligman respecto al tema del alcohol? Reconoce no ser un experto en el tema pero matiza: “Mi primera obligación es ver si el alcoholismo es curable. Por el camino, sin embargo, no puedo evitar reparar en estas creencias. No podré ser capaz de aclarar las controversias sobre el alcoholismo como enfermedad, como adicción, como mal hábito o como pecado. No tengo la última palabra en lo referente a la personalidad adictiva, si sobre el control del beber. Le daré mi opinión sobre estas cuestiones, pero es sólo eso: opinión. Esto no es falsa modestia: aunque soy una autoridad en emociones, y un investigador activo en sexo y dietas, no soy más que un lector con conocimientos de la literatura del consumo y abuso de sustancias nocivas. Puedo contarle el último descubrimiento, pero mi

experiencia clínica y de investigación en dicho campo es limitada” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 278).

“Yo me inclino por el concepto de enfermedad en el caso del alcoholismo. No porque sea una verdad irrecusable (eso lo dudo), sino porque es más esperanzadora que las explicaciones disponibles hasta hace poco. Los alcohólicos que se consideran enfermos, y los profesionales que ven a sus pacientes alcohólicos como enfermos, tienen más probabilidades de intentar cambiar este estado de cosas que si ven inmoralidad” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 285).

Seligman hace una crítica a Alcohólicos Anónimos a pesar del poder e influencia que tiene en USA: “Dado este campo de minas, me arriesgaré a hacer una evaluación de todas formas. Estimo que en el mejor de los casos Alcohólicos Anónimos es sólo marginalmente eficaz en sentido global, pero podría resultar bastante efectivo para determinados subgrupos de alcohólicos, su metodología es tan defectuosa que me veo obligado a descartarla” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 300).

Y hace referencia a la posibilidad de que una vez se supere el alcoholismo se pueda beber con moderación. Cuenta una experiencia con su amigo Paul: “Uno de mis amigos más íntimos, Paul Thomas, es tabernero. Si Paul no es fanático, no es nada. Cuando le dio por el bridge, se hizo maestro en menos de dos años. Cuando le dio por el golf, se convirtió en un difícil competidor en un verano. Cuando fue padre de un niño con síndrome de Down, se hizo presidente de la asociación de Philadelphia para la ayuda de los niños con síndrome de Down. Cuando le dio por beber, bebió durante diez años. No ha tocado ni una sola gota en los últimos quince. Cuando se le pregunta cómo lo hace, responde que no necesita recordatorios de lo que es tocar fondo porque los ve cada día entre sus clientes.

Cuando leí la literatura, intensamente apasionada, sobre si la abstinencia total o el regreso a la bebida social moderada debían ser las metas de la recuperación decidí pedirle su opinión. Cené con él en su bar. Le dije que la literatura científica demostraba, de modo bastante definitivo, que una fracción de los alcohólicos recuperados podía volver a beber, como actividad social, con moderación. Su punto de vista fue simple: espero que mantengan eso en secreto... La reacción de Paul tiene muchísimo sentido para mí. Primero, los hechos: una fracción de los alcohólicos recuperados es capaz de beber otra

vez, sin problemas tales como la ingesta descontrolada, la pérdida de sentido y la violencia. Lo pequeña que es dicha minoría constituye tema de debate... Cuando los alcohólicos más severos se recuperan, lo hacen mediante la abstinencia total” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 302).

Abusos sexuales

Seligman padeció abusos sexuales en la infancia cuando tenía 9 años pero no le genera aparentemente ningún trauma (ver el apartado 2.1 “Familia de origen e infancia de Martin E. P. Seligman para leer todo el relato). “Este es el mensaje de mi historia sobre Myron. Mis progenitores y la policía -en aquellos días de desinformación- redujeron el volumen. Sacaron en silencio a Myron de la esquina de la calle y lo asustaron muchísimo. Si se encolerizaron o pusieron histéricos, yo no me enteré. No me interrogaron sobre los detalles íntimos. Ningún médico examinó mi esfínter anal. No acudí a ningún tribunal. No fui sometido a terapia. No se me alentó, años más tarde, a descubrir lo que tenía reprimido y luego a aliviar el trauma para curar mis problemas actuales.

Si han abusado de su hijo/a o si abusaron de usted mi consejo es que baje el volumen tan pronto como pueda. El revivir la experiencia repetidas veces podría retrasar la curación” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 322).

El efecto de la infancia sobre la vida adulta

Para Seligman no tiene que ser determinante: “Los acontecimientos de la infancia no nos imponen nuestras personalidades en la edad adulta. Los azotes que nos daban nuestros progenitores cuando teníamos seis años no nos obligan a ser personas cargadas de sentimientos de culpa a los treinta años. Nuestros genes no ejercen coacción en la edad adulta. A diferencia de los azotes en el trasero, tienen un notable efecto sobre nuestra personalidad, pero no nos vemos obligados a punta de pistola a ser alcohólicos aunque nuestros progenitores biológicos lo son”... “Nada de esto significa que ni terapeutas, ni progenitores, ni genes, ni buenos consejos, ni siquiera la dispepsia, no influyan en lo que

hacemos. Ninguno de ellos niega que haya límites en la magnitud de nuestros cambios. Sólo significa que no somos prisioneros” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 326-327).

Sin embargo, y a pesar de escribir estas ideas en 1993, Seligman en el libro *Character Strengths and Virtues* (2004) habla de la influencia que tiene el tipo de vínculo que hayamos desarrollado de pequeños con nuestros padres a la figura de apego (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 314).

“Toda terapia que tiene éxito posee dos cosas en común: una visión de futuro y una exigencia de asumir la responsabilidad” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 331). “Yo creo que las cuestiones del alma apenas pueden ser cambiadas por la psicoterapia o los medicamentos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 336).

¿En qué medida se pueden modificar ciertos trastornos o pautas de conducta?: “La primera afirmación de mi teoría es: en la medida en que una condición psicológica tenga unos puntales biológicos, porque está impregnada o es hereditaria, será más difícil de cambiar; en la medida en que no esté programada -que sea sólo un hábito aprendido-, será más fácil de cambiar” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 337).

“La segunda afirmación de mi teoría es: cuanto más fácil sea de confirmar la creencia subyacente de un problema y cuanto más difícil sea desmentirla, más difícil resultará cambiar.

El tercer aspecto de la profundidad lo constituye el poder de la creencia subyacente de un problema” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 338). “Algunas de nuestras creencias personales son poderosas: le confieren sentido a muchos aspectos de nuestro mundo. El ser socialista o creer en un Dios benevolente no son más que dos de los muchos ejemplos posibles” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 338). “Así que la tercera afirmación de mi teoría es: en la medida en que la creencia subyacente al problema tenga mucho poder, será más difícil de cambiar; en la medida en que tenga poco poder, será más fácil de cambiar” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 339).

Seligman al final del libro matiza lo siguiente basándose en este concepto de la profundidad:

La transexualidad: “La inversión de la identidad sexual (transexualidad) es, según este criterio, el problema más profundo. Está genéticamente programado durante la gestación. Es prácticamente imposible de invalidar e impregna toda la vida. También es por completo inmutable” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 339).

La orientación sexual: Para Seligman “la homosexualidad y la heterosexualidad no son problemas según mi modo de pensar, sino meras pautas de conducta” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 339).

En homosexuales que no tienen fantasías con personas del sexo contrario es bastante inmutable.

Trastorno por estrés postraumático: “Poco más se ha conseguido hasta ahora, excepto en el caso de víctimas de violación o en el alivio del síndrome de estrés postraumático. Usted, ahora sabe lo frágil que es toda felicidad” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 340).

El peso: Es una cuestión bastante profunda. El hacer régimen sirve sólo de forma pasajera en más del 90 por ciento de las personas con “sobrepeso” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 340).

El alcoholismo: “Tiene algunos puntales biológicos. Es moderadamente hereditario... El alcohol tiene mucho poder. Es una forma de vida... El alcoholismo no es, por tanto fácil de cambiar” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 341).

Ansiedad cotidiana: “No es tan profunda como el alcoholismo... Aquellos de nosotros nacidos temerosos y tímidos llevamos, en su mayor parte, vidas temerosas y tímidas. Nos vemos asediados por pensamientos atemorizadores. Estos pensamientos son difíciles de desmentir si conseguimos evitar las circunstancias temidas, y a menudo se ven confirmados (los ladrones salen por la noche). Que el mundo resulta un lugar atemorizador es una creencia poderosa” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 340).

El enojo: “Es menos profundo que la ansiedad... Tiene un claro componente evolutivo, y existen algunas pruebas de que sea hereditario... El enfado parece un poco más -aunque no mucho- modificable” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 342).

Las preferencias sexuales: “Profundidad media... Una vez adoptadas, no desaparecen de modo espontáneo, pero puede modificarse en parte con terapia” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 342).

El trastorno obsesivo-compulsivo: “La terapia ayuda bastante pero no suele curar” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 343).

La depresión: “Mediana profundidad... En cualquier caso, con terapia o medicamentos, se sigue un alivio moderado, pero la batalla contra la depresión incluso entonces puede aún durar toda la vida” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 343).

Fobia social y la agorafobia: “Se encuentran más cerca de la superficie... con terapia y medicamentos, se consigue algún alivio de ambas, pero no una curación completa” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 344).

Los problemas de actuación sexual: “Cambian con bastante facilidad si se emplea la terapia adecuada y yo los considero problemas cercanos a la superficie” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 344).

Las fobias específicas: “También se encuentran cerca de la superficie... el contenido de la fobia no es hereditario... Con terapia, este miedo puede ser eliminado casi por completo... pero la fobia podría reaparecer cuando la reactivan otros problemas” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 345).

El pánico: “Se halla en la superficie. Resulta no ser más que una creencia errónea de que si el corazón se acelera constituye un síntoma de ataque cardíaco, o que la falta de respiración es un síntoma de apoplejía. Pocas cosas más dependen de esta creencia, y por lo tanto tiene poco poder. Es bastante fácil de desmentir por el sistema de enseñarle a un paciente -que se explique y explique sus problemas- que sus síntomas lo son de ansiedad o de exceso de respiración, no de ataque cardíaco. No parece tener una fuerte historia evolutiva, y no es hereditario. Cuando cambia mediante terapia y pruebas, el pánico casi siempre se cura” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 346).

6.1.2 Trastornos que aparecen en el libro *Treating and preventing adolescent mental health disorders. What we know and what we don't know*

Los temas que aparecen en el libro son:

- Trastorno bipolar y depresión
- Esquizofrenia
- Trastornos de Ansiedad
- Trastornos de Alimentación
- Trastornos Relacionados con sustancias
- Suicidio en Jóvenes.
- La perspectiva positiva en el desarrollo de la juventud (de Martin E.P. Seligman).
- Conclusiones y recomendaciones.

Cada capítulo intenta resaltar las últimas investigaciones realizadas sobre estos temas en el ámbito del tratamiento y prevención en la adolescencia además de recomendaciones para investigaciones futuras, es un libro diseñado de forma similar al de trastornos mentales en adultos *A Guide to Treatments That Work* (Nathan and Gorman, 2002).

Se crearon siete comisiones de expertos en cada área, aproximadamente 100 personas de las diferentes comisiones colaboraron en la realización del libro y con una estructura común. Cada capítulo empieza definiendo cada trastorno y las diferencias de dicho trastorno en la infancia, la adolescencia y la edad adulta además de sus manifestaciones, después una revisión epidemiológica, etiología, factores de riesgo y comorbilidad; y por último intervenciones y tratamiento respondiendo a preguntas del tipo: que sabemos, que no sabemos y que deberíamos saber (Evans, D.L., et al, 2005 (21), xxxviii-xxxix) el capítulo de Seligman (26) varía en dicha estructura por razones obvias aunque, hay algunos elementos en común, y el capítulo 27 incluye el concepto de estigma con respecto a las personas con trastornos mentales (Evans, D.L., et al, 2005 (21), xxxix).

6.2 Problemas modificables frente a no modificables

En el apartado de agradecimientos del libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), Seligman comienza a hablar de John García para después continuar con su propia historia personal y menciona la importancia de la genética y del ambiente:

“John García colocó la teoría del aprendizaje en una perspectiva evolutiva. En un brillante conjunto de experimentos, John tuvo la temeridad de postular que la propia sensibilidad al aprendizaje ha sido sujeto de la selección natural. Para John García, la *tabula rasa* llegaba con muchas instrucciones, omisiones y prejuicios. Yo pensé que John estaba en lo correcto, y en aquella época comencé a escribir libros y artículos a favor de su punto de vista.

Luego el tema quedó dormido en mi interior durante casi veinte años, mientras yo mismo evolucionaba de teórico del aprendizaje a psicólogo clínico y luego a científico social. Leí la primera literatura sobre el cambio y observé cómo el abismo entre los partidarios del entorno y los psiquiatras biológicos se ensanchaba. No obstante, al ensancharse el abismo, llegaron los primeros importantes descubrimientos de los métodos para cambiar muchos de los trastornos psicológicos. Los trastornos que se habían resistido a cambiar cedían ahora ante medicamentos y psicoterapias. Parecía existir una pauta en lo que cambiaba y lo que no cambiaba, en lo que cambiaba con medicamentos como opuesto a lo que cambiaba con psicoterapia. Esta pauta parecía ser la misma que yo había visto en el trabajo de John García” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 13-14).

“Los años pasados en el campo del aprendizaje me enseñaron que había muchas cosas que los organismos no aprenderían por ingenioso que fuera el experimento (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 23).

En el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993), Seligman hace un repaso, en el capítulo 1, sobre la influencia del ambiente y de la genética (en realidad es el tema principal del libro), pero sobre todo su evolución personal sobre estas ideas y su desarrollo y decisión en cuanto a los temas que va a estudiar: “Mi primer libro, *The Biological Boundaries of Learning* (Los límites biológicos del aprendizaje), publicado en 1972, inició una teoría, la disposición, de cómo la selección natural conforma lo que podemos y no podemos aprender. La evolución, al actuar a través de nuestros genes y sistema nervioso ha

hecho que nos resulte fácil cambiar en ciertos sentidos, casi imposible que lo hagamos en otros”. (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 23).

Y presenta una evolución histórica: “Por tradición, la mayoría de los pueblos occidentales han creído que el carácter humano es fijo e inalterable, que la gente no mejora, ni progresa, ni se perfecciona, ni puede hacerlo. El cambio que va de la profunda creencia en la inalterabilidad del carácter hasta la igualmente arraigada creencia en la capacidad de mejoría es reciente, y representa una de las fundamentales e importantes revoluciones del pensamiento moderno” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 38), y continúa hablando de la Biblia uno de los libros que más influencia han tenido en el ser humano: “La Biblia carece casi por completo de psicología. Infructuosamente repasaré el Antiguo Testamento y el Nuevo en busca de elementos de intencionalidad humana: elección individual, decisión y preferencia. En vano buscará algún héroe que realice cambios por iniciativa propia en un mundo adverso. Inútilmente encontrará un personaje que piense, sopesa los pros y los contras y luego actúe... Lo que sucedía -en especial si era bueno, si constituía una mejora o un avance- era producto de la intervención de Dios en los asuntos humanos. El pensamiento, decisión e intención humanos no jugaban papel ninguno. Las Sagradas Escrituras anulan sistemáticamente las acciones humanas.

Este dogma de la ausencia de *plasticidad* en los seres humanos impregna la civilización occidental desde los tiempos bíblicos hasta los siguientes dos mil años” (Seligman, M.E.P., 1993 (11), 40).

Seligman comenta a continuación las “grietas” a lo largo de la historia que han modificado de alguna manera este pensamiento hasta llegar a lo que somos hoy o a la creencia de la moldeabilidad humana: “Nuestra riqueza y nuestra tecnología han culminado en un yo que, hasta un grado nunca experimentado antes, escoge, siente placer y dolor, dicta acciones, se perfecciona, y tiene incluso sutiles atributos como la estima, la eficacia, la confianza, e control y el conocimiento. A esto lo llamo nuevo yo, el yo máximo -con una absorbente preocupación por sus gratificaciones y pérdidas-, para distinguirlo del otro al que ha reemplazado, el yo mínimo, el yo de la Biblia y de Lutero” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 52-53), y aclara que “el resto del libro trata de si es verdad la creencia en la ilimitada moldeabilidad humana” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 51).

Pero en el apartado de Notas matiza: “He usado una concordancia para apoyar esta impresión. Dado que estoy muy lejos de ser un erudito bíblico, no estoy seguro de que mi observación pueda resistir una lectura más atenta. Si es verdad, no obstante, formulo la pregunta de por qué podría ser así, como un gran interrogante histórico” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 350).

Sobre la influencia de la infancia y su posible determinación dirá lo siguiente: “Una teoría no es definida sólo por lo que afirma, sino también por lo que omite. La mayor parte de las teorías de la personalidad afirman que la infancia es determinante, que los rasgos emocionales son, por tanto, muy fuertes. Mi teoría niega ambas suposiciones. Aquí no hay ninguna premisa que diga que el primer aprendizaje tiene fuerza. Mi teoría dice que carece de importancia cuándo son adquiridos los problemas, hábitos y personalidad; su profundidad deriva sólo de su biología, las pruebas y su poder. Algunos rasgos de la infancia son profundos e inmutables, pero no a causa de que hayan sido aprendidos a edad temprana y tengan por eso un lugar privilegiado. En cambio, esos rasgos que se resisten al cambio, lo hacen porque están evolutivamente programados o porque adquieren gran poder debido a que se convierten en una estructura alrededor de la cual cristaliza el aprendizaje posterior. Mi teoría tampoco hace afirmación ninguna de que el aprendizaje emocional sea profundo, y por lo tanto el aprendizaje traumático no tiene ningún lugar privilegiado en ella.

Cuando las características emocionales se resisten al cambio su inmutabilidad deriva de su biología, sus pruebas o su poder, no del trauma. He pasado los últimos treinta años investigando lo que aprendemos del trauma, y estoy impresionado por lo muy flexible que resulta ser ese aprendizaje. Las omisiones del aprendizaje temprano y traumático son centrales para mi teoría, y encajan bien en el hecho de que la influencia de la infancia y sus traumas sobre la vida adulta es débil. En este sentido, la teoría de la profundidad contiene el optimista mensaje de que no somos prisioneros de nuestro pasado” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 346-347).

6.3 Medicamentos, genes y personalidad.

En el libro *No puedo ser más alto pero puede ser mejor* (1993) Seligman habla de la evolución y desarrollo de los medicamentos: “Así comenzó la revolución de los medicamentos, apodada *la tercera revolución* en psiquiatría. La primera fue cuando Pinel quitó las cadenas a los dementes; la segunda la constituyó la invención del psicoanálisis por parte de Freud. La premisa de la revolución de los medicamentos es que el estado anímico y las emociones trastornadas reflejan una química cerebral trastornada. Al corregir la química del cerebro con medicamentos, se corregirá el estado anímico y las emociones” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 61). Y nos da su opinión sobre los mismos: “he intentado presentar la causa de los medicamentos de la forma más simpática posible. He tenido que reprimirme” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 61). “Yo tengo una imagen diferente de cómo funcionan muchísimos medicamentos, y aunque es controvertida, puede ayudarle a entender la otra cara de la moneda. En mi imagen, los medicamentos mismos son invasores foráneos, al igual que las enfermedades” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 64).

Y haciendo referencia al uso de los medicamentos cuenta una experiencia personal en la que se hizo pasar por un paciente: “Los psicóticos no dejan de tomar los medicamentos sólo por confusión o distracción. Yo fui una vez un *pseudopaciente* y logré que me ingresaran en el pabellón de seguridad del hospital de Norristown (Pennsylvania). A la hora de la medicación advertí un movimiento general hacia el lavabo y seguí a mis compañeros pacientes. Allí me encontré con una larga fila de pacientes que habían ocultado las pastillas debajo de la lengua y estaban, uno por uno, arrojándolas a la taza del baño” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 66).

Y al final del libro aclara en el apartado de Notas: “Me ofrecí voluntario como sujeto del clásico estudio de David Rosenhan: *On Being Sane in Insane Places*, *Science* 179 (1973), pp. 250-258. Rosenhan y yo fuimos juntos al hospital estatal de Norristown. A él lo trataron mal, como se esperaba. A mí me trataron de maravilla. Esta historia de por sí merece todo un capítulo..., pero en algún otro libro” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 353).

Con respecto a los genes Seligman escribe: “Yo creo que los genes, la cadena molecular de ADN y los rasgos sencillos como el color de los ojos, son seleccionados sólo de forma

indirecta. Son seleccionados porque su poseedor tiene más éxito para reproducirse y sobrevivir que los portadores de cadenas de ADN diferentes” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 69).

En cuanto a la personalidad habla de investigaciones realizadas con gemelos univitelinos y el peso de la genética en cuestiones como la delincuencia (parece que la delincuencia es hereditaria) o el divorcio. En el apartado Notas escribe: “el divorcio es hereditario y parece resultante en parte de características hereditarias de los dos cónyuges” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 357). Sin embargo, al final comenta: “al menos la mitad de la personalidad no es hereditaria. Esto significa que, como máximo, la mitad de la personalidad es fija. La otra mitad proviene de lo que uno hace y de lo que sucede, y esto abre la puerta para la terapia y la autosuperación” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 76).

6.4 Justificación a la hora de realizar un libro

Seligman en la mayoría de los libros escritos justifica por qué de la edición del mismo, por qué considera que es importante escribirlo, cuales son las fuentes de información que se han empleado y a quién va dirigido.

6.4.1 Justificación del libro *Modelos experimentales en psicopatología*

En 1977 Seligman junto con Jack Maser publican como editores el libro: *Psychopathology: Experimental Models* (en España la primera edición será en 1983 con el título: Modelos Experimentales en Psicopatología).

Es un libro donde se tratan temas como Obesidad, Adicción, Depresión, Fobias y Obsesiones, Neurosis, Trastornos psicosomáticos, Alteraciones Psicosomáticas, Disfunción mínima del cerebro, Catatonía, Esquizofrenia y Sexo.

Seligman participa en el Prefacio; en el apartado: Panorama general. Psicopatología de los modelos de laboratorio: Historia y fundamento, junto con Lyn Y. Abramson (página 3 a la 26) (más información sobre Lyn Abramson en el apartado 3.1 su relación con otros colegas

de profesión); y en el Modelo 3: Depresión. Indefensión Aprendida y depresión junto con William R. Miller y Robert A. Rosellini (ver apartado de otros colegas de profesión) y que va de la página 100 a la 125.

“Este libro proporciona explicaciones de la psicopatología apoyadas científicamente, que tienen (al menos potencialmente) aplicabilidad en la situación clínica” (Maser, J., & Seligman, M.E.P., 1977 (3), xi).

“Los doce modelos discuten recientes avances en un campo vital. Se centran en el trabajo de relevantes científicos que desean que su labor sea aplicada a la psicopatología, pero que no están sometidos a ninguna aproximación clínica en particular” (Maser, J., & Seligman, M.E.P., 1977 (3), XI).

“Cada modelo fue elegido para representar las preocupaciones de su autor; a ninguno de los participantes se le indico que fuese ecléctico. Se les pidió además, que escribiesen teniendo en cuenta al estudiante no licenciado. El resultado de esto es un libro que presenta ideas avanzadas sin que tenga una difícil lectura”. (Maser, J., & Seligman, M.E.P., 1977 (3), XI).

“Este libro está dirigido a los estudiantes, licenciados e investigadores en psicopatología. En concreto, el libro es para los estudiantes que consideran estéril el método experimental, a no ser que tenga en cuenta la realidad clínica, y para aquellos otros que encuentren la intuición clínica caprichosa y nada fiable, si no está sustentada firmemente en la evidencia empírica” (Maser, J., & Seligman, M.E.P., 1977 (3), XI). “El libro podría ser usado como complemento de un manual de psicología patológica o de psicopatología experimental” (Maser, J., & Seligman, M.E.P., 1977 (3), XI).

Seligman en ningún momento hace referencia en estos escritos a ningún evento o situación de carácter personal.

6.4.2 Justificación del libro *Abnormal Psychology*

El libro *Abnormal Psychology* se publica en 1984 y está escrito por David L. Rosenhan y Martin E. P. Seligman; la tercera edición (revisada) se publica en 1995 (no se encuentra disponible en español). Está dedicado a Irene Brown Seligman y a Nuna Lurie Rosenhan.

Aunque el libro en su tercera edición sigue manteniendo el carácter teórico de la primera edición, en esta edición se introducen los últimos avances en técnicas diagnósticas, investigaciones genéticas, psicofarmacología, nuevos tratamientos etc. así como una parte pedagógica al final de cada capítulo para mejorar la comprensión del alumno.

Dirigido a estudiantes que cursan la asignatura de “Psicología Anormal” durante un semestre en la Universidad, el libro en su tercera edición “es el resultado de más de veinte años de colaboración, investigación, experiencia clínica y escrito, revisado y ampliado para la asignatura de Psicología de la Anormalidad que han cursado a lo largo de años miles de estudiantes” (Seligman, M.E.P., 1995 (5), xix).

En el prefacio se explica que este libro fue concebido en un hospital psiquiátrico. Seligman y Rosenhan comentan un experimento que estaba llevando a cabo David Rosenhan introduciendo personas normales en un psiquiátrico con síntomas fingidos. Una vez que estos “actores” eran admitidos se comportaban de forma normal y, sin embargo, seguían siendo tratados como pacientes. Seligman se enteró de esta investigación o experimento y escribió a Rosenhan una carta de admiración; como consecuencia de ello, Rosenhan se pone en contacto con él y le invita a entrar como pseudopaciente con identidad falsa (junto con el autor de dicho experimento) en octubre de 1973. Durante dicho internamiento se convierten en amigos, preguntándose cómo eran tratados los pacientes y de qué manera, la deshumanización, la etiquetación, los diagnósticos, muchas veces erróneos de esquizofrenia y depresión; y la importancia del diagnóstico y cómo podían ser transmitidos todos estos conceptos a los estudiantes (Seligman, M.E.P., 1995 (5)).

En el primer capítulo es interesante cómo abordan el tema de qué es normal y qué no y cuáles son los elementos de anormalidad a tener en cuenta. Los autores recomiendan que al leer el libro el estudiante sea cuidadoso para que no se agobie identificándose con las diferentes enfermedades mentales o criterios diagnósticos y le recomiendan hablar con sus amigos sobre estas preocupaciones. Es interesante que ya en 1984 introduzca al final del capítulo un apartado sobre la vida óptima en la página 17 (posible antecedente de la Psicología Positiva).

En el último capítulo en la página 740 también es interesante resaltar un apartado que explica una serie de consejos a tener en cuenta para evitar terapeutas no profesionales, no

funcionales o malos terapeutas cuya personalidad pueda ser desagradable o agresiva, aconseja evitar relaciones sexuales con el terapeuta, tarifas altas, el paciente debe saber el tratamiento farmacológico que está tomando, sentirse libre para preguntar y establecer unos objetivos específicos en el tratamiento.

Está compuesto por diecinueve capítulos que se engloban en ocho apartados:

1. Historia y Naturaleza de la Anormalidad
2. Los significados de la anormalidad
3. Anormalidad a lo largo del tiempo y el lugar.
4. Modelos de tratamiento de la Anormalidad.
5. El modelo biomédico.
6. Enfoques psicodinámicos y existenciales.
7. Modelos de aprendizaje: enfoques conductuales y cognitivos.
8. Investigación y diagnóstico
9. Investigación en anormalidad.
10. Evaluación y clasificación psicológica.
11. Trastornos de Ansiedad y Psicología de la Salud.
12. Fobias, pánico y trastornos de ansiedad.
13. Obsesiones, histeria y trastornos disociativos producidos por ansiedad.
14. Psicología de la salud.
15. Depresión y Esquizofrenia.
16. Depresión y Suicidio.
17. Esquizofrenia.
18. Trastornos sociales e interpersonales
19. Disfunciones sexuales y trastornos sexuales.
20. Trastornos relacionados con sustancias.
21. Trastornos de personalidad.
22. Anormalidad a lo largo de la vida.
23. Trastornos infantiles y retraso mental.
24. Trastornos del sistema nervioso y psicopatología.
25. Anormalidad, leyes y elección del psicoterapeuta
26. Ley y política en el ámbito de la anormalidad

27. Guía para el consumidor en el tratamiento psicológico

6.4.3 Justificación del libro *Abnormality. Study Guide*

Aunque es una guía de estudio realizada por Lisa D. Butler y Robert W. Garlan, se fundamenta en el libro *Abnormality* de Martin E. P. Seligman y David L. Rosenhan, y se ha escrito para ayudar a los estudiantes a comprender y profundizar algunos de los conceptos que aparecen en el libro de Seligman y Rosenhan (*Abnormality*). Básicamente está dirigido a estudiantes de dicha asignatura (Seligman, M.E.P., 1997 (15), vii).

Esta guía de estudio está adaptada de otras ediciones anteriores escritas por Chris Peterson (segunda edición) y Lisa Butler (tercera edición) y tiene varios apartados en cada capítulo (Seligman, M.E.P., 1997 (15), vii).

En ninguno de los capítulos se hace ninguna referencia personal ni profesional de Martin E. P. Seligman.

Contenido y estructura del libro *Abnormality. Study Guide*:

Aparecen 14 capítulos:

Capítulo 1: Anormalidad: Pasado y Presente.

Capítulo 2: Modelo Biomédico.

Capítulo 3: Abordamientos psicológicos.

Capítulo 4: Evaluación, Diagnóstico y Metodología.

Capítulo 5: Fobia, Pánico, y Trastornos de ansiedad.

Capítulo 6: Obsesión, Conversión y T. Disociativos.

Capítulo 7: Trastornos de Personalidad.

Capítulo 8: Depresión y Suicidios.

Capítulo 9: Esquizofrenia.

Capítulo 10: Trastornos infantiles.

Capítulo 11: Trastornos psicósomáticos y orgánicos: la Psicología de la Salud.

Capítulo 12: Trastornos por sustancias.

Capítulo 13: Disfunciones y Trastornos Sexuales.

Capítulo 14: Ley y Anormalidad.

Estructurados cada uno de ellos de la siguiente manera:

- Chapter overview*: hace una descripción breve del capítulo del libro *Abnormality*.
- Essential Terms*: define los conceptos más “psicológicos” (es una especie de minidiccionario de terminología psicológica relacionada con ese capítulo).
- Central Conceptual Issues*: clarifica alguno de los conceptos básicos del capítulo.
- Sample exam (multiple-choice questions)*: preguntas de examen que siguen el orden del libro.
- Self-Test (fill-in questions)*: son también preguntas pero donde hay que rellenar los espacios con las palabras clave.
- Matching items*: palabras que deben encajar con otras.
- Short-Answer Questions*: preguntas cortas.
- Trying it together*: intenta enlazar este capítulo con otros para que el estudiante tenga una visión general.
- Further readings*: recomendaciones bibliográficas.
- Term-Paper Topics*: defensa de algunos elementos o cuestiones de dicho capítulo (para que el estudiante sea más tolerante o capaz de comprender otros puntos de vista).
- Exercises*: ejercicios para el alumno.

6.4.4 Justificación del libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor*

Seligman explica cómo surge la idea de escribir el libro *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor* (1993). “La idea de escribir un libro sobre el tema nació en Kona Village, Hawái, en el invierno de 1990-1991. Surgió de una conversación sobre hijos con mi esposa, Mandy, y luego con Michael Crichton, novelista y ensayista. Crichton y yo teníamos hijas de dos años (Taylor y Lara, respectivamente) y nos hallábamos atrapados en las tribulaciones cotidianas de su crianza. Nos preguntamos qué influirá de verdad en nuestras hijas y qué elementos de la crianza carecían por completo de efecto. Yo expuse mis opiniones sobre la preparación biológica, identidad sexual, fobias y el fenómeno *salsa bearnesa*. Michael me alentó a escribir un libro (tenemos el mismo editor, Sonny Mehta, de Alfred A. Knopf), y mi agente, Richard Pine, se sumó a la propuesta de muy buena

gana, y también el director de redacción, Jonathan Segal, cuyo entusiasmo no es fácil de apagar.

Solicité y recibí los consejos y comentarios de mucha gente -expertos en la amplia gama de trastornos, medicamentos, psicoterapias y planes de autosuperación-, y he intentado integrar sus conocimientos en este libro” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 14).

Y lo justifica de la siguiente manera: “Mi propósito en esta obra es, en parte, no sólo señalarle lo que no cambiará con facilidad, sino proporcionarle las habilidades para que domine lo que no puede alterar” (Seligman, 1993 (10), 24).

“Este libro es un bestiario psicológico: depresión, ansiedad, estupidez, mezquindad, estrés traumático, alcoholismo, problemas de peso, *perversiones* sexuales. Cuando yo era un inexperto en el campo del aprendizaje, sabía que andaba al acecho de esas bestias. No me daba cuenta de que para entenderlas tenía que tomar en cuenta otra bestia, la bestia humana.

Mis presupuestos teóricos me decían que el entorno era completamente responsable de esas disfunciones psicológicas. La estupidez la causaba la ignorancia; si se proporcionan los libros, la educación suficiente, se curará la estupidez. La depresión y la ansiedad se debían a la existencia de traumas, en particular de experiencias infantiles negativas; redúzcanse las malas experiencias, críese a los niños en un ambiente amable, y se acabará con la depresión y la ansiedad. Por lo que hace a los prejuicios, basta que la gente se conozca, y el prejuicio desaparecerá. Las *perversiones* sexuales se deben a la represión; deje que todo se manifieste y todo el mundo se volverá lujuriosamente heterosexual.

En la actualidad, opino que aunque esto no es del todo erróneo, si resulta gravemente incompleto. La larga historia evolutiva de nuestra especie ha conformado también nuestras estupideces, miedos, tristezas, delitos, aquello que codiciamos... La especie que somos se combina con lo que nos acontece para *cargarnos* con disfunciones psicológicas y para protegernos contra ellas. Para entender y neutralizar sus perversos efectos, tenemos que enfrentarnos con la bestia que es el hombre” (Seligman, 1993 (10), 25).

Seligman entra en el debate ideológico entre racistas y liberales. A lo largo de muchos años se ha utilizado la genética como un salvoconducto para imprimir carácter a ciertos grupos

de personas que son estigmatizadas con una serie de características indelebles, que van desde las tendencias perversas debidas a ciertos atavismos, hasta la superioridad de una raza sobre otra. “Este libro discurre por una cuerda floja, una cuerda floja sobre el abismo de la política. A un lado se encuentran los sectores racistas de derechas que desean con fervor que la inteligencia, la feminidad, la criminalidad vengan determinadas por los genes. Al otro lado se hallan los muchos liberales de la década de los sesenta, que envejecen, y sus herederos ideológicos políticamente correctos, que condenan a todo aquel que se atreve a hablar mal de la víctimas, el fracaso lo achacan a la pobreza, el racismo, a una crianza deformante, a un sistema perverso, a las privaciones a todo menos a uno mismo.

Mi lealtad no está con la derecha ni con la izquierda. No tengo paciencia para sus ruedas de molino ni sus alegatos. Mi lealtad pertenece a la argumentación razonada, a las posiciones que no están de moda y merecen que se las escuche, al cuidadoso sopesar las pruebas. Comprendo que mucho de lo que diré en este libro es harina para el molino de ambas posiciones políticas. Creo que enfrentarse con la bestia supone airear argumentos impopulares. Cuando las pruebas apunten a causas biológicas, lo diré. Cuando las pruebas señalen a un mal ambiente o unos progenitores deformantes, lo diré. Cuando las pruebas apunten hacia lo invariable, lo diré. Cuando las pruebas indiquen formas eficaces de cambio, también lo diré” “(Seligman, M.E.P., 1993 (10), 26). “Cuando yo haga afirmaciones sobre eficacia, me apoyaré por completo en los estudios de resultados. Con frecuencia usaré historiales de casos para ilustrar algunos puntos, pero sólo cuando estén respaldados por pruebas más sólidas” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 28).

“Quiero ayudarle a comprender lo que usted puede y no puede cambiar de su persona con el fin de que sea capaz de aprovechar su limitado tiempo y energía en lo que resulta posible. ¡Se ha malgastado tanto tiempo! ¡Se ha sufrido tanta frustración innecesaria! Tanta terapia, tanta educación por parte de los padres, tanta autosuperación, e incluso algunos grandes movimientos sociales de nuestro siglo no han desembocado en nada porque intentaron cambiar lo que era inmutable. Con excesiva frecuencia hemos pensado, de modo erróneo, que éramos unos fracasados débiles de voluntad, cuando los cambios que queríamos realizar en nosotros mismos eran simplemente imposibles. Pero todo este esfuerzo era necesario: debido a que hemos tenido tantos fracasos, ahora somos capaces de

ver los límites de lo inmutable; eso a su vez nos permite ver por primera vez nuestros límites.

El conocimiento de la diferencia entre lo que podemos cambiar y lo que tenemos que aceptar de nosotros mismos es el comienzo del verdadero cambio. Con este conocimiento, podemos usar nuestro precioso tiempo para realizar los muchos cambios gratificantes que son posibles. Podemos vivir con menos autorreproches y menos remordimientos. Podemos vivir con mayor confianza. Este conocimiento constituye una nueva comprensión de quiénes somos y a dónde vamos” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 34).

“Lo que distingue la mayoría de los consejos del resto de esta obra de los que por lo general se dan en los libros de autoayuda es que los míos consisten en el compendio de serias investigaciones aderezadas con una pizca de conocimiento clínico” (Seligman, M.E.P., 1993 (10), 84).

6.4.5 Justificación del libro *Treating and preventing adolescent mental health disorders. What we know and what we don't know*

Dwight L. Evans, M.D; Edna B. Foa, Ph. D.; Herbert Hendin, M. D.; Charles P. O'Brien, M.D., Ph. D.; B. Timothy Walsh, M.D. y Martin E. P. Seligman son los Directores de Comisión de cada área de la Fundación “The Annenberg Foundation Trust at Sunnyland’s Adolescent Mental Health Initiative un programa de investigación para la mejora de la salud mental de nuestra juventud” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), v).

Martin Seligman es el editor del libro así como el director de la comisión en el área del *Desarrollo Positivo de la Juventud* del libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders* (2005). Seligman se cataloga como Profesor de Psicología de la Universidad de Pennsylvania, director de la Positive Psychology Network, Director científico de la clasificación de “Values in Action Fortalezas y virtudes de la fundación Mayerson” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xix).

En el prólogo escrito por Kathleen Hall Jamieson (para más información sobre Kathleen ver el apartado 3.1 “su relación con otros colegas de profesión o personas que han influido en sus teorías”) este autor cuenta la necesidad de plasmar lo que se sabe y no se sabe sobre

ciertos trastornos mentales algunos cuya aparición aparece en la adolescencia, para ello “The Annenberg Foundation Trust at Sunnylands, se fundó en el año 2001 por los embajadores Walter y Leonore Annenberg, que convocaron siete comisiones académicas en el 2003. Compuesto por los principales psiquiatras y psicólogos del momento, y presidido por Edna B. Foa, Dwight L. Evans, B. Timothy Walsh, Martin E. P. Seligman, Raquel E. Gur, Charles P. O’Brien, and Herbert Hendin (para más información sobre estas personas acudir al apartado 3.1 “su relación con otros colegas”), las comisiones se encargaron de evaluar el estado de la investigación científica sobre la prevalencia de los trastornos mentales, cuya aparición se produce principalmente entre los 10 y 22 años” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xxiii).

La idea es plasmar desde diferentes disciplinas que convergen (psiquiatras, psicólogos y trabajadores sociales) los últimos conocimientos e investigaciones realizadas. Kathleen Hall Jamieson aclara que las empresas farmacéuticas no han respaldado este proyecto. “Lo que se pretende es incrementar la probabilidad de que los adolescentes con trastornos mentales sean diagnosticados y tratados con éxito” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xxiii).

En la introducción (páginas xxv-xi) escrita por Dwight L. Evans y Martin E. P. Seligman explican el objetivo: “Nuestro objetivo con este libro es proporcionar una evaluación completa de lo que sabemos, y lo que no sabemos, acerca de la salud mental en los adolescentes para crear una guía que permita continuar con el estudio científico y hacia cambios necesarios en la política social. Nuestra esperanza es que este volumen actual permita avanzar en esta área, a través de la investigación empírica sobre la salud mental de los adolescentes, el desarrollo positivo de los jóvenes, y el tratamiento y la prevención de los trastornos mentales en este grupo de edad” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xxv).

“Estamos en el momento óptimo para la prevención y el tratamiento de la psicopatología, y para la promoción de la salud mental, emocional y del funcionamiento positivo del comportamiento. Aumentado por nuestro conocimiento de las causas, el tratamiento y la prevención de los trastornos mentales que empiezan en la adolescencia, nos ayudará a reducir el sufrimiento y el deterioro asociado con estas enfermedades y reducir la utilización de atención médica en el ámbito de la salud en general. Además, los avances en la salud mental de los adolescentes podría prevenir los trastornos mentales en la edad

adulta que tienen inicio en este período y modificar el curso o la prevalencia de enfermedades en la edad adulta que se relacionan en parte a comportamientos adolescentes o trastornos mentales” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xxvi).

¿Por qué enfocarlo en el ámbito de la adolescencia? “Los adolescentes están en un período crítico de desarrollo caracterizado por cambios significativos en el desarrollo cerebral, endocrinológico, emocional, cognitivo, conductual, y en las relaciones interpersonales. Este período de la vida es un período de desarrollo de transición fundamental pero también maleable y flexible desde una perspectiva neurobiológica, comportamental y psicosocial” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xxv).

¿Por qué estos trastornos? “Estos trastornos representan los principales trastornos mentales o problemas de salud pública entre los adolescentes, con la excepción del trastorno de conducta y el TDHA, dos importantes trastornos de la adolescencia que no están representados en el volumen actual. Esta decisión fue tomada debido a que estos trastornos tienen claras raíces en la infancia y que fueron ampliamente cubiertas en el libro paralelo, *A Guide to Treatments That Work* (Nathan and Gorman, 2002) que se centró principalmente en los adultos” (Seligman, M.E.P., 2005 (21), xxvi).

CAPÍTULO VII

OPTIMISMO

INTRODUCCIÓN

El optimismo designa un estado de espíritu del ser humano que percibe el mundo de una manera positiva. Una persona optimista tiene tendencia a ver el lado bueno de las cosas, a pensar bien de la gente, y considera que los acontecimientos serán positivos para la persona. El optimismo, por tanto, es un sentimiento positivo que mueve la iniciativa. Sin embargo, un exceso de optimismo es un sesgo cognitivo y emocional que puede conducir a tomar decisiones peligrosas, tener un exceso de confianza que no tenga en cuenta los peligros que acompañan a su decisión de afrontar un problema (Maruta, T., Colligan, R.C., Malinchoc, M. y Offord, K.P., 2000; Raeikkonen, K., Matthews, K.A., Flory, J.D., Owens, J.F. y Gump, B.B., 1999; Robinson-Whelen, S. et al., 1997; Peterson, C., 1991 y 2000),

El optimismo es un poderoso “anticuerpo” contra la depresión. Así lo vio Seligman y dedicó muchos años de su vida a investigar la fuerza de esta fortaleza, en parte heredado, que hace que las personas optimistas tengan muchas menos posibilidades de padecer depresión y, lo que sorprendió enormemente a Seligman, que no mostraran indefensión aprendida. Por mucho que se sometiera a los optimistas a situaciones en las que la mayoría de las personas caían en la indefensión, un pequeño porcentaje no era susceptible de adquirirla (Sethi, S. y Seligman, M.E.P., 1993; Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Aspinwall, L.G., Schneider, S.G. et al., 1992; Tiger, L., 1979).

El optimismo puede ser estudiado científicamente desde dos perspectivas fundamentales, la biológica (en la que influyen tanto las hormonas como los neurotransmisores

cerebrales), y la correspondiente al aprendizaje. La gran pregunta que se hace Seligman es: ¿Se puede aprender a ser optimista?

Algunos colaboradores de Seligman, como los españoles María Dolores Avia y Carmelo Vázquez, han estudiado *El Optimismo Inteligente*, según el título de su libro publicado en 1998. Seligman descubrió que las personas pesimistas son más realistas que las optimistas y que hacen mejores pronósticos respecto a determinadas ocurrencias de ciertos estímulos.

7.1 Pensamiento pesimista, sentimiento de impotencia adquirida y depresión.

Los pensamientos que dan explicaciones personales, permanentes y globales para las cosas malas que nos suceden generan el “sentimiento de impotencia adquirido”. Estos pensamientos pesimistas y un sentimiento de impotencia adquirido puesto en práctica habitual durante mucho tiempo y en muchos aspectos de la vida equivale a depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 109).

“Si las cosas son así, llegamos a la conclusión de que el pesimismo constituye un factor de riesgo para la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 110); “el pesimismo es un buen caldo de cultivo para el desarrollo de la depresión, en particular cuando la persona se halla en un ámbito hostil” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 112). Así relaciona Seligman “ámbito hostil” con “pesimismo” y con “depresión”.

“Hemos llegado a la conclusión de que los rumiadores pesimistas son los que corren más riesgos de caer en una depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 117). La rumiación es darle vueltas a las mismas cosas una y otra vez. La persona que desarrolló la teoría de la rumiación fue Susan Nolen-Hoeksema, de la Universidad de Stanford (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 121).

Actualmente Susan Nolen-Hoeksema dirige en el Departamento de Psicología en la Universidad de Yale el Programa sobre Depresión y Cognición que hace referencia a la relación entre los distintos procesos cognitivos y la depresión, así como la salud mental y salud física de los problemas relacionados con la depresión.

En la página Web de la Universidad de Yale comenta “mi investigación se centra en la vulnerabilidad cognitiva a la depresión, y sobre la relación del estado de ánimo de estrategias de regulación de la vulnerabilidad a la depresión y otros problemas de salud mental. Gran parte de mi investigación es sobre un constructo llamado rumiación, la tendencia a responder a la angustia, centrándose en las causas y consecuencias de sus problemas, sin moverse activamente en la solución de problemas. En estudios experimentales y de campo, hemos encontrado que las personas que rumian en respuesta a las difíciles circunstancias más graves presentan prolongados períodos de depresión y ansiedad. Parece exacerbar la rumiación los pensamientos negativos e interferir con una buena resolución de problemas. Los rumiadores también tienen más probabilidades de participar en comportamientos impulsivos, o escapistas que los no rumiadores, tales como en borracheras y e ingesta”. En red: Universidad de Yale.

7.2 Comienzos de la Psicología del Optimismo

En el mes de marzo de 1982 en el vuelo de San Francisco a Philadelphia se produce un encuentro con un compañero de vuelo, “casual, que terminó provocando un giro copernicano en el enfoque de mi trabajo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 117).

Lo explica de la siguiente manera: “Cuando debo hacer un vuelo largo, por lo general, prefiero el asiento junto a la ventanilla, para mirar hacia fuera, principalmente con el propósito de no tener que conversar con la persona que venga a sentarse junto a mí. Por eso me sentí molesto, un día del mes de marzo de 1982, en el momento en que se aprestaba a levantar el vuelo el avión que me llevaría de San Francisco a Philadelphia, al comprobar que por lo menos esa vez mi táctica no resultaba. *Hola*. Era mi compañero de asiento, un sesentón medio calvo, que se mostraba muy entusiasmado por iniciar una conversación. *Me llamo John Leslie ¿y usted?* Al decir eso estaba tendiéndome la mano, que debí estrechar mientras me decía para mis adentros: *¡Por Dios! Me ha tocado un charlatán*. De modo que también le estreché la mano y mascullé mi nombre de modo que no pudiera captarlo y a la espera de que comprendiera que tenía muy pocas ganas de charlar.

Pero Leslie volvió a la carga, y cuando el avión empezaba a correr, entabló conversación. *Me dedico a la cría de caballos. Cuando llego a una encrucijada todo cuanto debo hacer es pensar para qué lado quiero que vaya el caballo, y él lo hace. En mi trabajo, educo a personas y todo cuanto debo hacer es pensar qué quiero de ellas y así lo hacen.*

De esa manera se inició aquella conversación, completamente casual, que terminó provocando un giro copernicano en el enfoque de mi trabajo.

Leslie era un verdadero optimista que al parecer no tenía dudas en el sentido de que me sentiría arrastrado por sus sabias palabras. Cuando el avión volaba sobre el estado de Nevada, con los picos de las sierras coronados de nieve debajo de nosotros, sentí que me arrastraba. *Mi gente -anunció- desarrolló el reproductor de vídeo para Ampex. Es el grupo más creativo que haya tenido nunca.*

¿Qué es lo que distingue a sus grupos creativos de los incompetentes?, le pregunté. *Todos, y cada uno de ellos, creen que pueden caminar sobre el agua.* Me sentí completamente atrapado cuando estábamos sobre Utah. Lo que aquel hombre estaba diciéndome era lo que había observado en las personas que se resistían a la depresión.

¿Cómo hace para que alguien sea creativo?, le pregunté.

Voy a decírselo... pero antes, ¿a qué se dedica usted?

Le hice una breve síntesis de todo cuanto venía haciendo en los últimos quince años, le hablé de la gente que se siente impotente, de los animales de laboratorio que usábamos y de cómo estábamos probando que el sentimiento de impotencia era análogo a la depresión. Le hablé de los pesimistas, de la pauta explicativa y de los pesimistas que se rinden fácilmente ante las dificultades. *Esas personas son las que fuera del laboratorio terminan padeciendo depresiones graves*, le expliqué” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 133-134).

Lo que continúa es importante porque puede ser el antecedente o la semilla de la Psicología Positiva cuyo máximo promotor fue Seligman, que promulga que hay que estudiar aquellos elementos que hacen que uno sea más feliz además de estudiar las enfermedades mentales: *“¿Y ha trabajado usted a fondo con el otro lado de la moneda? -quiso saber Leslie- ¿Puede predecir quién será el que nunca se rinda y el que nunca se deprimirá por muchas cosas que le puedan ocurrir?*

Debí confesar que en eso no habíamos pensado mucho.

En mi profesión se invierte gran parte del tiempo (y casi todo el dinero) tratando de conseguir que los que están mal no estén tan mal. Ayudar a los trastornados es un objetivo valioso, pero por alguna razón la psicología casi nunca se aproxima al objetivo complementario de hacer que las vidas de los que están bien sean aún mejores. Gracias a Leslie estaba empezando a descubrir que mi trabajo se hermanaba con el otro objetivo. Sí podía identificar de antemano a los que terminarían deprimidos, también tendría que estar en condiciones de identificar a los que nunca enfermarían” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134).

En la misma charla Leslie le pregunta “si podía pensar en algún trabajo en el que fuera esencial seguir actuando frente a rechazos y reveses constantes” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134). “*Podía ser en ventas* contesté, pensando en un discurso que meses antes había pronunciado ante un grupo de presidentes y compañías de seguros... en el campo de la venta de seguros de vida, nueve de cada diez clientes en perspectiva rechazan al vendedor. El vendedor tiene que rehacerse de inmediato e ir a buscar el décimo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134).

Seligman recuerda una conversación que aquel mismo fin de semana había mantenido con John Creedon, el dueño de Metropolitan Life. Después de su discurso ante los aseguradores (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134), en el que le preguntó si podía cambiar a los pesimistas en optimistas y elegir personas más aptas para la venta de seguros. En aquella ocasión le respondió a Creedon que no lo sabía (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 134). “Mientras seguía el vuelo le conté a Leslie aquella conversación y para cuando estábamos iniciando el descenso a Philadelphia me había hecho prometer que le escribiría una carta a Creedon. Y así lo hice para decirle que quizá estuviéramos en condiciones de elegir futuros vendedores. No volví a ver a Leslie. Poco después de que me sugiriera hacer un viraje en mi atención para dirigirla del pesimismo al optimismo, del fracaso al éxito, me puse manos a la obra” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 135).

7.2.1 Metropolitan Life

Tres semanas después, Seligman hace referencia al vuelo en el que coincidió con John Leslie en 1982, “me hallaba en lo alto de una de las torres gemelas de Metropolitan Life, en Manhattan, sobre las alfombras más mullidas que hubiera pisado jamás, en el resplandeciente y artesonado santuario de John Creedon. Era un hombre de unos cincuenta años, simpático y acogedor, que mucho antes que yo había captado el potencial que tiene el optimismo para el mundo laboral. Me explicó el permanente problema que tanto la Metropolitan como todas las compañías de seguros tienen con sus vendedores” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 135). Creedon le dice que el coste del fracaso de los vendedores es alto para la compañía y que solamente aquellos agentes que siguen haciendo sus diez visitas por día son los que no se sienten molestos cuando los rechazan y terminan por triunfar.

Seligman le estuvo explicando a Creedon los principios de la teoría del sentimiento de impotencia adquirido (indefensión) y la pauta explicativa (o estilo explicativo). Después le habló del cuestionario optimismo/pesimismo. “El cuestionario no sólo identifica a los pesimistas sino también a los optimistas, que son los más inmunes al sentimiento de impotencia” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 137).

En enero de 1983 pone en práctica su teoría introduciendo la prueba ASQ en la selección de 104 agentes de ventas en el sector Oeste de Pennsylvania de la Compañía Met Life (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 141).

La prueba ASQ a partir de ahí se aplicó con éxito a vendedores (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

“Cuando Creedon preguntó si podía modificar el pesimismo de los ejecutivos de Met Life, no me preocupaba tanto mi capacidad para convertir a esos pesimistas en optimistas como el temor de que pudiera causar algún daño en ellos” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 149).

Los autores Aaron Beck y Albert Ellis fueron quienes formularon las primeras versiones de nuestras técnicas con el fin de aliviar la depresión entre quienes ya la padecían. En 1987, la empresa Metropolitan Life le pidió a Seligman que adaptara estas técnicas para una población *normal*, y con una *orientación preventiva*, de modo que pudieran utilizarse con su equipo de vendedores, un grupo realmente no deprimido. Seligman acudió al

considerable talento de Steve Hollon, profesor de Vanderbilt, y de Art Freeman, entonces profesor en el Colegio de Medicina y Odontología de Nueva Jersey y uno de los más destacados profesores de terapia cognitiva en los dos sentidos mencionados. Dan Oran, de la empresa Foresight Inc., y Dick Calogero, de Metropolitan Life, realizaron el proyecto del seminario mientras que Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales.

Posteriormente Karen Reivich, Jane Gillham y Lisa Jaycox adaptaron estas técnicas para los niños normales (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13)).

7.3 Cambiar pesimismo por optimismo

El pesimista pisa más la tierra, ve mejor la dura realidad aunque eso le impida caminar.

La cuestión estaría en el equilibrio entre el optimismo y el pesimismo: “equilibrar los consejos del osado con las advertencias del cauto” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 149-158).

El pesimismo también puede ser útil; en ocasiones, puede servir para “desalentar los planes poco realistas” de algunos optimistas. Mientras los optimistas pueden llegar a distorsionar la realidad para su propia satisfacción, los pesimistas y deprimidos pueden compensarlo viendo lo malo.

De hecho, Seligman, en el libro *La Auténtica Felicidad* (2002), comenta: “los pesimistas son perdedores en muchos frentes”. Pero existe una excepción notoria: los pesimistas obtienen mejores resultados en el ámbito del derecho (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 240) “el pesimismo entre los abogados es considerado ventajoso porque considerar que los problemas son ubicuos y permanentes forma parte de lo que esta profesión considera prudencia” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 240).

Se podría pensar que sólo los optimistas activan y dinamizan una empresa, sin embargo, Seligman es consciente de que los pesimistas juegan un papel central en el equilibrio de cualquier equipo de trabajo o investigación: “La empresa de éxito ha de contar con sus optimistas, soñadores y creativos. Sin embargo, la empresa necesita también de sus pesimistas, de los realistas cuyo trabajo consiste en aconsejar cautela” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 155).

¿Qué visión tiene Seligman después de haber realizado tantas investigaciones sobre el optimismo? “El lector probablemente pensará que soy un acérrimo defensor del optimismo. Pero no lo soy, puesto que sé que el optimismo tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Sus beneficios para nuestros hijos están claros: le ayudará a luchar contra la depresión cuando se enfrente a los inevitables contratiempos y tragedias de la vida. Le ayudará a lograr más de lo que los demás esperan de él, tanto en el terreno de juego como en la escuela y, más tarde, en el trabajo. Y el optimismo le aportará también una mejor salud física: un sistema inmunológico más activo, menos enfermedades infecciosas, menos visitas al médico, menor riesgo de enfermedades cardíacas, y tal vez, incluso una vida más larga. Estos beneficios son considerables, pero no son absolutos, ya que hay al menos una cosa que los pesimistas pueden hacer mejor que los optimistas. Pueden ver la realidad de una manera más clara” (Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 409).

Seligman en diversos libros y artículos hace referencia al experimento realizado por Lauren Alloy y Lyn Abramson en la década de 1970: “Todo empezó con un inocente experimento realizado, a finales de la década de 1970, por Lauren Alloy y Lyn Abramson, en aquella época dos iconoclastas alumnas mías. Proporcionaron a una serie de estudiantes distintos niveles de control sobre el encendido y apagado de una luz. Algunos de ellos tenían un perfecto control sobre la luz: se encendía cada vez que apretaban un botón, y no se encendía nunca si no lo apretaban. Sin embargo, otros estudiantes no tenían ningún control en absoluto: la luz se encendía independientemente de si apretaban o no el botón; se hallaban, pues, en una situación de incapacidad.

Luego se pidió a los estudiantes que valoraran el nivel de control que poseían con la mayor exactitud posible. Los estudiantes con síntomas depresivos fueron los más exactos. Cuando tenían el control, lo evaluaban de forma certera; cuando no lo tenían, también. Los estudiantes sin síntomas de depresión nos dejaron asombrados. Cuando controlaban la luz su percepción era acertada, pero cuando no lo hacían, seguían considerando que poseían un elevado nivel de control.

Las personas con síntomas de depresión sabían la verdad. Las personas no deprimidas tenían la ilusión de que no se hallaban en una situación de incapacidad, cuando realmente

se hallaban en dicha situación. Estos hallazgos me trastornaron, y todavía me siguen trastornando. Cuando empecé a ejercer como terapeuta hace veinticinco años, creía que me iba a convertir en instrumento tanto de la felicidad como de la realidad. Pero parece ser que la realidad y la felicidad están en conflicto” (Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 409- 410).

En el libro *La Auténtica Felicidad* (2002) dice: “soy un horrendo ejemplo de mi propia teoría” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 44). “No soy optimista por naturaleza. Soy un pesimista recalcitrante; estoy convencido de que sólo los pesimistas son capaces de escribir libros formales y sensatos sobre el optimismo, y empleo todos los días las técnicas sobre las que escribo en *Aprenda Optimismo* (1990). Tomo mi propia medicina y me hace efecto” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 44-45).

7.3.1 El optimismo y su aplicación en las aulas militares

Seligman cuenta que West Point es un ambiente académico de gran tensión y uno de los centros más elitistas de USA, aún así muchos chavales no aguantan la presión y abandonan.

Su relación en el ámbito militar se sitúa en 1987 cuando se pone en contacto con él “Richard Butler, jefe de investigación de personal de West Point. *Doctor Seligman - comenzó a decir con una voz áspera muy acostumbrada a dar órdenes-, me parece que el Tío Sam le necesita. Estamos perdiendo muchos cadetes en West Point y yo creo que usted puede hacer algo para remediarlo. Admitimos mil doscientos alumnos de primer año por curso. Se presentan el primero de julio. Seis de ellos se van el primer día y cuando finaliza agosto -antes de que se hayan iniciado las clases- ya hemos perdido un centenar ¿Podría intentar usted algún tipo de ayuda para que pudiéramos predecir quiénes abandonarían?*

Acepté de mil amores. Aquello parecía presentarse como el escenario ideal para poner a prueba la fuerza del optimismo para soportar las condiciones académicas más rigurosas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 204).

Seligman, el dos de julio de 1987, viaja a West Point con su hijo David, de catorce años, cuya función consistirá en distribuir los cuestionarios (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 204). De nuevo los optimistas abandonan en menor medida que los pesimistas.

7.3.2 El optimismo en el ámbito deportivo

Seligman comenta que ha pasado miles de horas junto a sus estudiantes leyendo las páginas de la sección deportiva de los diarios y probando su teoría con las estadísticas deportivas... siendo todos los demás factores iguales, saldrá a ganar el individuo con mejor pauta explicativa. Ganará porque se esforzará más por hacerlo, en particular después de una derrota o cuando el reto sea muy grande. Seligman aplica esto mismo a los equipos y considera que cuando la pauta explicativa pasa de pesimista a optimista mejoran los resultados (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

Las teorías científicas tienen que ser necesariamente predictivas, de lo contrario no tienen ninguna utilidad. Uno de los campos de predicción más comunes entre los seres humanos es el de los deportes, aquí se pone a prueba las predicciones científicas de una manera muy notoria.

A Seligman no le gusta apostar, sólo lo hizo una vez en toda su vida. Afirma en sus libros que nunca apuesta en los juegos deportivos -en realidad, una sola vez aposté en mi vida (y de eso hablaré en el capítulo 11)-, así que no es el asunto de las apuestas lo que me interesa (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

Seligman no sólo tiene en cuenta el béisbol sino también aplica sus resultados a la natación, en concreto a Matt Biondi, que en los Juegos Olímpicos de Seúl en 1988 se rehízo de la derrota y acabó consiguiendo varias medallas de oro (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

Seligman sometió a Matt Biondi al ASQ, que pasó la prueba colocándose entre los más optimistas. Había estimulado la derrota bajo condiciones controladas en la piscina (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

Nort Thornton (marzo de 1987) y su esposa Karen Moe Thornton, en 1988, eran responsables de los equipos de natación masculino y femenino de la Universidad de California, en Berkeley y además Nort era entrenador de Matt Biondi.

Comenta Seligman que “se han convertido en dos de mis colaboradores más valiosos. Y por cierto que colaboradores como ellos figuran entre los bienes más valiosos con que puede contar un científico. Había hablado con Nort sólo por teléfono, la primera vez en marzo de 1987.

He leído acerca de sus estudios sobre vendedores de seguros, me dijo, y me preguntó si un sistema así podría servir para los nadadores. Yo creo que sí, y permítame decirle por qué” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 221). “En octubre de 1988, antes de iniciarse la temporada, sometimos al ASQ a los cincuenta nadadores de ambos sexos de aquella Universidad. Thornton me preguntó si podría tomar a sus nadadores pesimistas y hacerlos optimistas. Le contesté que todavía no estaba seguro, pero que estábamos desarrollando un programa para el cambio, y los resultados hasta entonces parecían alentadores. Para demostrarles mi agradecimiento, les prometí que sus muchachos ocuparían un lugar privilegiado en nuestro programa de capacitación. Mientras escribo esto, nuestra gente está viajando a Berkeley para enseñar a toda la Universidad cómo aprender la técnica del optimismo” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 223).

7.3.3 Optimismo y política, religión y cultura: una nueva psicohistoria

Seligman estuvo muy influido por las lecturas de Asimov cuando era adolescente (ver apartado 2.2 Experiencias personales) y del científico creador de la trilogía Hari Selden que predice el futuro haciendo psicohistoria, comenta que “como joven profesor, a comienzos de la década de 1970, me entusiasmó saber que en realidad existía un campo denominado psicohistoria. A su debido tiempo, junto con mi íntimo amigo Alan Kors -que entonces era profesor adjunto de historia en la Universidad de Pennsylvania-, intervine en un seminario para graduados sobre ese tema. El seminario aquel nos dio a todos una ocasión de observar desde muy cerca la versión académica de la visión de Asimov. Cuanta

desazón. Leímos el intento de Erik Erikson para aplicar los principios del psicoanálisis freudiano a Martin Lutero” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 249).

“Lo que en aquellos tiempos pasaba como *psicohistoria* consistía en unos cuantos casos sueltos, mientras que -tal como lo subrayaba Asimov- para efectuar predicciones válidas se necesita disponer de gran cantidad de ejemplos con el fin de eliminar todas las imprevisibles variantes individuales” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 249).

“Cuando recogí el guante de Glen Elder en 1981, que proponía la creación de un túnel del tiempo, la visión de Asimov seguía muy presente en mí, y proyecté utilizar la técnica del análisis de contenido -el análisis de declaraciones que permitían revelar la pauta explicativa- para descubrir el nivel de optimismo de personas no sometidas a cuestionarios” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 249). Le dije a Glen que la técnica CAVE era ni más ni menos que esa máquina adecuada para sumergirse en el tiempo con la que él soñaba, cuanto necesitábamos para hacerlo era contar con sus declaraciones” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 249).

Para Seligman la psicohistoria, “tal como se practica académicamente, trata de *posdictar* los hechos, es decir, predecir sucesos pasados mediante el estudio de cosas que ocurrieron antes de esos sucesos” (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

Aplicando el CAVE (idea de Christopher Peterson) empezaron a aplicar las técnicas de la psicohistoria “La más creativa de las ideas de Chris se refería a cómo determinar la pauta explicativa en las personas que no hubieran hecho los cuestionarios correspondientes, personas del tipo de las grandes figuras deportivas, presidentes, estrellas de cine” (Seligman, M.E.P., 1990 (7)). Chris tomaba sus declaraciones y luego clasificaba los promedios dependiendo de las pautas explicativas, de modo que “pronto llegamos a la conclusión de que los perfiles logrados así en líneas generales se correspondían con lo que podríamos haber obtenido sometiendo al deportista a un cuestionario. Lo denominamos CAVE (por análisis del Contenido de Explicaciones Textuales, según las siglas en inglés) (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 178).

En 1983 Seligman le explica la técnica CAVE a Harold Zullo un prometedor estudiante y posteriormente amigo de Seligman. “¿Se le ha ocurrido pensar en la aplicación de esto en la política?... Me gustó que hablara en plural, que hubiera dicho podríamos, porque con

eso Harold quería significar que vendría a Pennsylvania. Es lo que hizo, y lo que consiguió en el transcurso de los cinco años que siguieron fue algo único. Con un poco de ayuda por mi parte, se convirtió en el primer psicólogo que haya pronosticado un hecho histórico importante” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 250).

Aplican las técnicas del CAVE primero a figuras políticas del pasado y luego pasan a las primarias de 1988. “Harold insistió que escribiéramos nuestras conclusiones, las pusiéramos en sobres sellados y las enviáramos al *New York Times* y al gerente del departamento de psicología de nuestra Universidad... En los primeros días de mayo todavía no podía creer lo que estábamos revisando Harold y yo, cuando empezaron a salir de sus sobres sellados las predicciones hechas tres meses antes. Eran prácticamente perfectas” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 259). “Acertamos un 86% de escaños para el Senado (Michael Dukakis demócrata y George Bush en los republicanos). Nadie lo hizo con tanta exactitud. Así que este ha sido, por lo que puedo saber, el primer ejemplo de que científicos sociales hayan pronosticado acontecimientos históricos de importancia... antes de que se produjeran” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 264-265).

Sin embargo, Seligman se deja llevar por el entusiasmo y apoyándose en los discursos de aceptación de candidatura, pronostica que Dukakis sería el ganador y decide apostar, precipitándose en sus conclusiones:

La única apuesta que hace Seligman la hace en Escocia, y apuesta sobre quién ganará la campaña presidencial de 1988, y, como en USA está prohibido este tipo de apuestas, lo tiene que realizar en Escocia:

“Nunca me gustó hacer apuestas ni en deportes ni en nada. Pero aquello que estábamos viendo en las ecuaciones tenía todo el aspecto de ser algo casi seguro. Llamé a Las Vegas y me puse en contacto con los corredores de apuestas, y se negaron a recibirlas. *Es ilegal* -me dijeron-, *no se puede apostar cuando se trata de elecciones presidenciales en Estados Unidos*. Eran como para desalentar a cualquiera que quisiese preparar un resultado. *¿Por qué no prueba con Inglaterra?*, me preguntó uno de los consultados.

Y así fue, no probé con Inglaterra, sino con Escocia y, a comienzos de septiembre me puse en contacto con alguien que pudiera aceptar algunas libras esterlinas que tenía ahorradas.

Debía ir a pronunciar una conferencia y, acompañado por un amigo, estuve recorriendo casas donde se aceptaran apuestas. En vista de que las encuestas estaban dando vencedor a Bush sobre Dukakis desde el día de la última convención, pude pactar 6 a 5 a que iba a ganar Dukakis. Ya estaba hecha la apuesta

De vuelta en Philadelphia le conté el asunto de la apuesta a Harold y le ofrecí una participación. Me dijo que no estaba tan seguro de que le conviniera aceptar; pronunció aquellas palabras una octava por encima de su tono habitual y un estremecimiento de temor me recorrió la espina dorsal. No estaba convencido de que aquello que oímos en julio fuera el verdadero Dukakis. Harold había estado leyendo todos los discursos de Dukakis desde el día del Trabajo en adelante, y ningún sonaba igual al pronunciado en la convención demócrata... "el discurso de Bush era mucho más optimista que el de Dukakis. Tanto a Harold como a mí, mientras seguíamos la campaña, la actitud de Dukakis nos parecía la de alguien que se había rendido. A finales de octubre, metimos en nuestra predicción final: la victoria sería para Bush con un 9.2 por 100 de ventaja. En noviembre George Bush se impuso a Michael Dukakis por el 8.2 por 100" (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 262-263).

También hicieron comparaciones con los Juegos Olímpicos de Invierno de Yugoslavia entre los de Alemania Occidental y Alemania del Este (capitalismo versus comunismo). Basándose en las declaraciones de los jugadores "las declaraciones de los alemanes del Este fueron más pesimistas que las de los occidentales... ganaron veinticuatro medallas, y los alemanes occidentales solamente cuatro" (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 269).

También aplican el método CAVE en el ámbito de la religión (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 272-273).

Seligman comenta: "Mi alumna Sheena Sethi y yo descubrimos recientemente que el compromiso religioso, la esperanza religiosa y el fundamentalismo religioso se hallan asociados a un mayor optimismo" (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 424).

7.3.4 Estudio de la relación entre la pauta explicativa pesimista y los fracasos escolares

En abril de 1970 se encuentra en un congreso con Joan Girgus (ver el apartado 3.1: Su relación con otros colegas de profesión), una amiga de la infancia que también se dedica a la psicología, y una década más tarde coinciden para trabajar sobre el tema del optimismo en el aula y cómo afecta a su rendimiento.

Esto significa que el tema del optimismo en el aula fue abordado por Seligman a principios de 1981.

Seligman cuenta el caso de un chico con una pauta explicativa inadecuada que se llama Alan, y la influencia del divorcio de sus padres, y cómo su profesor le modificó la pauta explicativa poco a poco.

“¿Podría ocurrir que un estilo explicativo pesimista estuviera en la raíz de la depresión y los fracasos de un niño tal como sucede en los adultos? En 1981, cuando esa pregunta se presentó durante mis investigaciones, pensé en Joan Girgus” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 189).

“Las cosas están así -le dije cuando volvimos a encontrarnos-. A mí no me parece que la mayoría de los fracasos escolares obedezcan a falta de inteligencia o cosas por el estilo. Los nuevos datos de que disponemos parecen indicar que, si un escolar tiene tendencias depresivas, entonces sus notas serán bajas.

Dediqué unos minutos a darle explicaciones acerca de esa teoría y después le hablé a Joan de los últimos descubrimientos de Carol Dweck, que apuntaban a culpar a la pauta explicativa pesimista del fracaso escolar... “Por una de esas felices coincidencias, Susan Nolen-Hoeksema acababa de llegar a la Universidad de Pennsylvania para comenzar los estudios que la llevarían a su graduación, y se convirtió en el catalizador que hizo posible que el proyecto se concretara” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 149) (Ver apartado 3.1 Su relación con otros colegas de profesión para descripción de Susan N).

Seligman considera que la noción de potencial intelectual sin la noción de optimismo tiene poco sentido (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 206).

Seligman en este capítulo hace referencia al impacto del divorcio en los niños y su mayor vulnerabilidad a padecer depresión (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 194).

Seligman aplica en 1983 el ASQ (cuestionario de optimismo) al sistema de admisiones de la Universidad de Pennsylvania. Después de una charla con el rector del departamento de admisiones de la Universidad Willis Stetson, en el curso del 87, y encontraron los mismos resultados que con niños y vendedores de seguros, los optimistas tuvieron más éxito que los pesimistas (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 200-203).

7.4 Optimismo como elemento de inmunización psíquica. Influencia de Jonas Salk

Uno de los investigadores que aparece en el horizonte de Seligman como prototipo del científico avanzado que ofrece soluciones concretas los problemas concretos con los que se enfrenta en la vida cotidiana es Jonas Salk. Este autor se convierte en un modelo para su actuación dentro de la psicología.

“Jonas Salk (1914-1995), bacteriólogo norteamericano, desarrolló una vacuna que contiene virus de poliomielitis e induce a la inmunidad frente a la enfermedad” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 32, NT). Salk le da la idea de la inmunización psíquica del optimismo (ver más sobre Jonas Salk en el apartado 3.1: Su relación con otros colegas de profesión).

Seligman menciona la gran admiración que siente por él “fue el héroe de mi infancia, y a lo largo de mi vida profesional como psicólogo su modo de hacer ciencia constituyó un modelo para mí: no el conocimiento por sí mismo, sino el conocimiento al servicio de la curación” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 32).

En 1984 le conoce y Salk le menciona la idea de la inmunización psíquica. Salk le hace a Seligman plantearse la siguiente pregunta “¿Podía la experiencia del dominio, o la adquisición del rasgo psicológico del optimismo, inmunizar a los niños frente a la enfermedad mental? ¿Y frente a la enfermedad física?” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 37).

“Había una epidemia comparable a la polio en pleno auge, y desde entonces dicha epidemia ha aumentado de año en año. Desde la década de 1950 la incidencia de la

depresión ya se había multiplicado por diez. Cuando una persona tiene depresión, se siente miserable. Pero no es ese el único coste: su productividad se ve notablemente perjudicada en el trabajo o en la escuela, e incluso su salud física se ve minada. A una escala masiva, una epidemia de depresión puede incluso comprometer el propio futuro de la nación. Pero si el doctor Salk estaba en lo cierto, se trataba de una epidemia contra la cual los psicólogos podían inmunizar a los niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 37-38).

Después de tener una conversación con Jane Gillham, ésta le propone aplicar las técnicas cognitivas a los niños para prevenir la depresión. Y así, Seligman junto con otros colaboradores lanzan el Programa de Prevención de Pennsylvania: “El programa de inmunización total que el Doctor Salk había imaginado finalmente se había materializado: técnicas cognitivas para que los niños lucharan contra la depresión y técnicas sociales para evitar los rechazos y frustraciones de la pubertad. Así, los cuatro -Karen Reivich, Lisa Jaycox, Jane Gillham y yo- lanzamos el Programa de Prevención de Pennsylvania” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 62).

De nuevo, cuando en 1990 desarrollan el programa de Pennsylvania, vuelve a pensar en Salk: “Llevar la ciencia a la comunidad representa una empresa emocionante, pero también una responsabilidad imponente. Dado que pensábamos intervenir en la vida de aquellos 70 niños, en mi conversación recordé a Jonas Salk y expresé mi esperanza de que aquellas primeras pruebas de inmunización psicológica hicieran honor a su noble legado”. (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 193).

7.5 Orígenes del optimismo en las relaciones de los hijos con los padres. El peso del ambiente y de la genética

Seligman aporta un cuestionario para medir la pauta explicativa del niño: El Cuestionario para el Estilo Atributivo de los Niños (CASQ) (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

El optimismo depende de la pauta explicativa, y la pauta explicativa se puede encontrar en “sus formas ya cristalizadas en pequeños de sólo ocho años” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 171). Seligman establece como hipótesis de la creación de la pauta explicativa tres

elementos: *la madre*; cómo la madre le cuenta las cosas ante las adversidades y la forma en que le ha hablado del mundo cuando era pequeño. Para Seligman la pauta explicativa del niño no tiene relación con el padre (tal vez porque la madre pasa más tiempo con el niño), y después de la *crítica adulta: maestros y padres* (Seligman, M.E.P., 1990 (7)) y la *crisis* en la vida de los niños (Seligman, M.E.P., 1990 (7)).

Tal vez, según Seligman, que la pauta explicativa dependa de la madre le supone un alivio, pues se divorcia de Kerry Mueller cuando sus hijos son pequeños (tiene dos hijos de su primer matrimonio: Amanda y David), y seguramente no pasaron tanto tiempo con él como con su esposa Kerry. En el capítulo VII Hijos y padres: los orígenes del optimismo del libro de *Aprenda Optimismo* (1990) Seligman hace referencia a su propio divorcio (ver apartado 2.2, 2.3: Experiencias personales y La familia Seligman) y cómo le explicaron a su hijo David de cinco años la irreversibilidad del mismo (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 169-170). Sin embargo, y a pesar de darle importancia al entorno, en el apartado Notas del libro *Niños Optimistas* (1995), en la página 427, también hace referencia a un componente hereditario: “aún estoy más convencido de que el optimismo posee un componente hereditario” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 427). Aunque de alguna manera se contradice porque en Los fundamentos del optimismo (capítulo 6) de *Niños optimistas* (1995) en la página 98 dice: “el pesimismo de nuestros hijos no es innato. Tampoco procede directamente de las experiencias adversas o de las situaciones deprimentes en las que viven. Ya que muchas personas que viven realidades sombrías - paro, enfermedad terminal, campos de concentración, barrios marginales- siguen siendo optimistas. El pesimismo es una *teoría* de la realidad. Los niños aprenden esta teoría de sus padres, profesores y entrenadores, así como de los medios de comunicación, y, a su vez, la transmiten a sus hijos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 98).

Tal vez esta contradicción la explica en el capítulo 8 en *Niños Optimistas* (1995) cuando dice: “Los padres agresivos tienden a tener hijos agresivos; los padres músicos tienen hijos músicos; los padres alcohólicos tienen hijos que tienden a convertirse en alcohólicos; los hijos de genios son normalmente muy inteligentes. Los padres optimistas tienden a tener hijos optimistas, y los padres pesimistas, hijos pesimistas. Existen dos hipótesis globales:

La primera es que estos niños heredan los genes de sus padres y determinadas combinaciones de genes codifican la agresividad, el talento musical, el alcoholismo, el genio y el optimismo. La segunda es que los padres crean entornos para sus hijos en los que de alguna manera se aprende la agresividad, la música, el alcoholismo, el genio y el optimismo. Los gemelos, observados cuidadosamente y en gran cantidad permiten descartar estas dos posibilidades... las características de la personalidad -como la agresividad o simplemente la necesidad de acción o la pasividad- “(Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 155-56) que sí son genéticos pueden constituir la base para que se manifiesten otros comportamientos. Más adelante dice “las parejas de gemelos monocigóticos resultaron ser muchos más parecidas respecto al optimismo y el pesimismo que las de gemelos dicigóticos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 157).

En todo caso, lo que se deduce de sus escritos es que al margen del peso genético o ambiental que tiene cada uno, existe una influencia de ambos para configurar el estilo explicativo, ya sea pesimismo u optimismo en el ser humano.

“Aunque una parte del optimismo sea incuestionablemente hereditaria (menos del 50%), eso no significa que existan genes del optimismo, o que una experiencia adecuada en la infancia no sea crucial para configurar el optimismo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 160).

Pero también comenta: “Una situación de incapacidad y de fracaso extraordinarios -la muerte de la madre, el maltrato físico, las peleas de los padres, o un fuerte rechazo en las primeras tentativas adolescentes del amor sexual- puede dar al traste con una visión optimista del mundo... Una vez que el pesimismo se ha asentado, abundan los elementos que lo confirman. Cada nuevo rechazo o derrota tiene algún elemento real que es permanente y global. Quien lleva camino de convertirse en pesimista toma estos elementos como la explicación, e ignora los más optimistas” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 177). Y concluye “hay cuatro lugares de origen de donde puede provenir el pesimismo:

-Genética.

-Pesimismo de los padres.

-Crítica pesimista de los padres, profesores o entrenadores.

-Experiencias de dominio e incapacidad” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 177).

En todo caso: “cuando se acerca a la pubertad, la visión del mundo de nuestro hijo cristaliza” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 51).

7.6 “Hacerlo bien” frente a “sentirse bien” y su relación con la depresión

Seligman hace una distinción entre el concepto “sentirse bien” y “hacerlo bien”, dos elementos que configuran la autoestima en los niños. “Si nosotros, como padres y profesores, promovemos la parte de la autoestima ligada al *hacerlo bien*, la parte del *sentirse bien* -que no puede enseñarse directamente- se dará por añadidura” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 76).

“Nuestra sociedad ha pasado de ser una *sociedad del éxito* a ser una sociedad del *sentirse bien*”... “No estoy en contra de estos cambios” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 85).

Seligman hace referencia a varios factores como divorcio, guarderías, eliminar los castigos físicos, etc. “Indudablemente, no estoy en contra del individualismo, del divorcio, del *sentirse bien*, de la psicoterapia, de las guarderías, o de las madres o padres solteros. Pero la sociedad del *sentirse bien*, en cuanto desplaza a la *sociedad del hacerlo bien*, ha creado a la vez que nuevas posibilidades y nuevas libertades, nuevos peligros. Estos nuevos peligros resultan menos evidentes que las nuevas libertades, y este libro se ha escrito para combatir el mayor riesgo de depresión que comportan aquellas nuevas posibilidades.

Un peligro es la dificultad para encontrar un sentido a la vida. Sería una ingenuidad tratar de definir un sentido en estas páginas, pero una cosa es cierta: cuanto mayor sea la entidad a la que uno se pueda adherir, mayor sentido percibirá el que tiene su vida”... “El individuo, el *yo* consumista, aislado de entidades mayores, constituye un escenario muy pobre para una vida plena de sentido. Sin embargo, este *yo* inflado es un terreno fértil para el desarrollo de la depresión” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 86).

“Cuando nos sentimos incapaces de alcanzar nuestros objetivos, padecemos una depresión. Cuanto más creamos que somos lo único que importa y que nuestros objetivos, nuestros éxitos y nuestros placeres son sumamente importantes, más dañina será la decepción si fracasamos. Y la vida lleva aparejados inevitablemente el fracaso y la incapacidad. En el mismo momento histórico en el que el *yo* se ha convertido en un nuevo y sumamente importante factor de riesgo para la depresión, los viejos consuelos espirituales que amortiguan la depresión -Dios, Nación, Comunidad, Familia- han perdido su poder” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 86).

Seligman también hace referencia a la importancia de emociones negativas como la tristeza, la ansiedad y la ira, porque estas emociones nos indican que algo no va bien y nos impulsa a actuar.

Para Seligman “evitar la frustración, aliviar prematuramente la ansiedad y aprender a eludir los mayores desafíos: todo ello implica el flujo (*flow*). Una vida sin ansiedad, frustración, competitividad y desafíos no es vida buena; es una vida vacía de flujo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 89).

7.7 El optimismo en los niños

En 1984 Seligman lleva dos décadas estudiando las manifestaciones del optimismo y el pesimismo desde el nacimiento hasta la edad adulta: “Sabía que en aquella temprana edad el pesimismo producía depresión y bajo rendimiento. Con la visión del doctor Salk en la mente, planteé la hipótesis de que las técnicas ya comprobadas para enseñar el optimismo a los adultos, si se enseñaban en los primeros años de la vida, podrían inmunizar a los escolares y adolescentes frente al tipo de depresión que amenazaba a María (escribe un ejemplo en el texto de una niña llamada María). Estaba decidido a crear un equipo de investigación para averiguarlo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 51).

Seligman adapta las técnicas que se emplearon para los trabajadores adultos de Metropolitan Life y hace la versión para niños. Karen Reivich se encargó de la edición de los manuales.

“Posteriormente Karen Reivich, Jane Gillham y Lisa Jaycox adaptaron estas técnicas para los niños normales” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431) y lo hacen entre otras cosas porque “hemos descubierto que la dimensión del alcance, tal como normalmente se la enseñamos a los adultos, no resulta fácil de asimilar por los niños. En consecuencia, tanto en el Programa de Prevención de Pennsylvania como en el presente capítulo nos limitamos a enseñar la duración y la personalización” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431).

Respecto a la edad en la que es más conveniente enseñar a los niños el optimismo, Seligman considera que se pueden aplicar los test y trabajar el estilo atributivo en niños entre 8-13 años (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431), aunque algunos piensan que estas técnicas podrían ser aplicadas en edades más temprana, y el mismo Seligman afirma que “a la hora de cimentar el optimismo en los niños más pequeños, existen tres principios fundamentales, que arrancan de las investigaciones básicas sobre la incapacidad aprendida: el dominio, la positividad y el estilo explicativo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 431) y habla de ello contando anécdotas personales sobre su propia familia en el capítulo 14 *Niños Optimistas* (ver apartado: familia propia).

“En cierta manera, un estilo -una predisposición constante hacia determinado tipo de explicaciones- se forma a partir de esta mezcla de diferentes causas, y las explicaciones se vuelven típicamente pesimistas u optimistas. Los investigadores todavía tienen que precisar cuándo empieza a existir un estilo, pero personalmente creo que la base del estilo es innata y que éste se consolida en la edad preescolar” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 405). La base fundamental para el aprendizaje se basa en las explicaciones que recibe de los padres. Éstos pueden hacer que sus hijos experimenten el dominio cuando fracase, se sienta mal, pero tenga la fuerza para seguir intentándolo repetidamente hasta que logre el éxito” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13)).

En todo caso, para Seligman: “La base del optimismo no reside en las frases positivas o las imágenes de victoria, sino en el modo como uno piensa en las *causas*” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 99).

Seligman habla que el optimismo está relacionado con que los niños crean que sus éxitos obedecen a causas permanentes y que los acontecimientos negativos se deben a causas externas; sin embargo, esto plantea un dilema ético: “¿Significa eso que debemos enseñar a nuestros hijos a ser externos frente a los malos acontecimientos? Si mi única preocupación fuera la autoestima tendría que defender este planteamiento pero no lo es. Enseñar a los niños a echar la culpa a los demás cada vez que las cosas no van bien equivale a enseñarles a mentir. Personalmente, propongo otros dos objetivos respecto a los hábitos de culpabilidad de nuestros hijos.

El primer objetivo consiste en no permitir que los niños evadan la responsabilidad de aquello que hacen mal. Lo último que quisiera es contribuir a crear una generación de niños incapaces de decir: *lo siento. Ha sido culpa mía. La próxima vez lo haré mejor*. Los niños deben sentirse responsables cuando tienen la culpa de sus problemas y a continuación han de tratar de rectificar la situación” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 108).

El objetivo de los padres consiste en enseñar a los niños cómo verse a sí mismos adecuadamente, de modo que asuman la responsabilidad y traten de modificar su conducta cuando los problemas sean culpa suya, y, en cambio, se despreocupen cuando no lo sea (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13)).

Seligman aplica las teorías que sostiene en la educación de sus hijos: “Mandy y yo utilizamos esta extraordinaria capacidad mimética para enseñar los fundamentos de un estilo optimista a nuestros hijos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 406).

La inoculación del anticuerpo contra el pesimismo es esencial ya que “la consecuencia más preocupante del pesimismo en nuestro hijo es la depresión, ya que los niños pesimistas presentan un riesgo mucho más elevado de padecer este trastorno que los optimistas” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 138).

7.8 Programa de Prevención de Pennsylvania en 1990 (optimismo en los niños).

“En el invierno de 1990 se inició oficialmente el Programa de Prevención de Pennsylvania. Lisa, Jane y Karen examinaron a 200 niños de quinto y sexto curso en el distrito escolar de Abington, de los que seleccionaron para participar en el programa a los 70 que mostraban un riesgo más elevado de depresión. Se dividió a estos 70 niños en seis grupos; Lisa, Jane y Karen se encargarían de enseñar a dos grupos cada una. Para asegurar que a cada grupo se le enseñara el mismo material, desarrollamos un manual que describía cada sesión minuto a minuto. También grabamos cada sesión en vídeo para poder controlar hasta qué punto seguíamos el manual y evaluar nuestra enseñanza.

Durante la comida anterior al primer día, el equipo de investigadores estuvimos hablando acerca de nuestro trabajo, y compartiendo nuestra emoción y nerviosismo ante el hecho de que, por fin, íbamos a estar en clase con los niños. Llevábamos dos años preparando el programa. A partir del día siguiente sería la primera vez que realmente lo llevaríamos a cabo, de principio a fin, con un grupo de niños con riesgo de depresión. Llevar la ciencia a la comunidad representa una empresa emocionante, pero también una responsabilidad imponente. Dado que pensábamos intervenir en la vida de aquellos 70 niños, en mi conversación recordé a Jonas Salk y expresé mi esperanza de que aquellas primeras pruebas de inmunización psicológica hicieran honor a su noble legado. Continuamos con nuestros grupos durante el invierno y la primavera de aquel año”

“Confiábamos en que pasaríamos a formar parte de sus vidas, pero fue una sorpresa ver hasta qué punto ellos pasaron a formar parte de las nuestras.

Muchos de los niños compartían experiencias familiares parecidas. Dado que uno de nuestros criterios de selección había sido el grado de conflicto familiar, muchos de ellos vivían con padres separados o divorciados que discutían muy a menudo. Sin embargo, cada niño tenía su propia historia” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 193-194).

“Durante los dos años siguientes, volvimos a las escuelas para medir los síntomas de depresión en los niños. El programa tenía un efecto claro e inmediato sobre la depresión. Antes de que se iniciara, el 24 por ciento de los niños tanto en el grupo de control como en el de prevención manifestaban síntomas de depresión de moderados a graves.

Inmediatamente después de finalizado el programa, la proporción en el grupo de prevención descendió el 13 por ciento, mientras que en el grupo de control se mantuvo en un 23 por ciento. Dado que nuestro programa había sido diseñado para prevenir la depresión, los datos que más nos interesaban eran los datos a largo plazo, no el alivio inmediato que pudiera aportar el programa. Si hallábamos que nuestro programa reducía la depresión de manera inmediata pero no comportaba cambios duraderos, habríamos fracasado” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 198). “Cada seis meses analizábamos nuestros datos, y cada vez nos encontrábamos con que la prevención funcionaba. Dos años después de que el programa finalizara, solo el 22 por ciento de los niños que participaron en el curso de técnicas preventivas manifestaban síntomas de depresión de moderados a graves. En cambio, el 44 por ciento del grupo de control experimentaba síntomas de esos niveles” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 199). “Dos años después, habíamos reducido el número de niños con síntomas fuertes de depresión en un 100 por ciento. Pero la tendencia global de la depresión cuando los niños pasaban la pubertad era ascendente. Sin embargo, con el tiempo los niños del grupo de control mostraron un incremento mucho mayor de sus síntomas depresivos que los del grupo de prevención. El Programa de Prevención disminuía de forma notable el aumento natural de depresión. Nuestro programa era la excepción a la regla: su efecto preventivo aumentaba con el tiempo.

La primera pregunta que nos hicimos fue: *¿Previene nuestro programa la depresión?* La respuesta era sí. La siguiente pregunta fue: *¿Aumenta nuestro programa el optimismo de los niños?* De nuevo, la respuesta era sí”. (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 200). “Posteriormente aplicamos el Programa de Prevención en el distrito escolar de Wissahickon, Pennsylvania, con resultados parecidos. Luego modificamos el programa para los niños de los barrios pobres de Philadelphia, cambiando el lenguaje y las historias para adaptarlos al entorno urbano. También aquí obtuvimos buenos resultados a corto plazo, y actualmente estamos realizando el seguimiento de estos niños para comprobar si los resultados son duraderos. En total, han participado hasta el momento alrededor de 350 niños procedentes de cuatro distritos escolares de la zona de Philadelphia” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 201).

Lo siguiente que se plantea Seligman, como era de esperar, es la forma de hacer extensivo un programa de prevención de la depresión en los colegios. El modo más efectivo y rápido, sin duda era formar a profesores y también a los propios padres a enseñar a sus hijos optimismo. Esto, evidentemente, parece que tuvo bastante éxito. (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 202-203). Ellos lo explican de esta manera: “Para poder enseñar a nuestro hijo las técnicas cognitivas del optimismo, debemos incorporarlas a nuestro propio modo de pensar. Los niños aprenden su pesimismo, en parte, de sus padres y profesores; por lo tanto, es muy importante que, como primer paso, modelemos el optimismo de nuestros hijos” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 205).

En el libro *Niños Optimistas* (1993) Seligman explica con ejercicios y tareas, cómo enseñar a los niños a cambiar la pauta explicativa basándose en el Programa de Prevención de Pennsylvania con técnicas cognitivas: “Detectar los pensamientos automáticos, buscar pruebas, generar alternativas y pensar de manera no catastrofista constituyen las técnicas cognitivas fundamentales del programa” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 210).

Seligman las domina bien estas técnicas (detectar distorsiones cognitivas y aplicar la técnica ABC) porque estuvo trabajando con Beck en la Universidad de Pennsylvania y también conoció a Ellis (ver el apartado: 3.1: Su relación con otros colegas de profesión para más información). Después de graduarse como doctor en 1967, Seligman va a dar clases a la Universidad de Cornell y, en 1969, vuelve a Pennsylvania a petición de Beck para trabajar su enfoque sobre la depresión: “Tim me pidió que volviera a Pennsylvania y pasara uno o dos años con él para conocer sus nuevos enfoques respecto de la depresión. Regresé con mucho gusto y me encontré en medio de un grupo lleno de entusiasmo que se entregaba a la elaboración de una nueva terapia para la depresión. Nuestro enfoque no podía ser más directo. La depresión es el resultado de hábitos de pensamiento consciente. Si modificamos esos hábitos de pensamiento, esas maneras de pensar, curaremos la depresión” (Seligman, M.E.P., 1990 (7), 107).

Para Seligman “el punto clave es que la forma en cómo se siente el niño no es producto del azar ni viene determinada por las cosas que le ocurran. Antes bien, es lo que él se dice a sí

mismo cuando surgen los problemas, lo que hace que se sienta como se siente. Cuando de repente se siente furioso, o triste, o temeroso, previamente ha habido un pensamiento que ha dado origen a este sentimiento, y cuando él sea capaz de descubrir el primero, entonces podrá modificar el segundo” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 230). Una vez que el niño aprende esta técnica aprende el autocuestionamiento (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 279) y también se trata de mejorar sus habilidades sociales que sería el siguiente apartado (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 325).

7.9 Justificación del libro *Niños optimistas*

Seligman en *Niños Optimistas* (1995) dice que la misión de este libro consiste en enseñarles cómo educar a sus hijos para que gocen de una vida de optimismo. “Este libro narra la historia del programa de inmunización para escolares que resultó de ello. Una vez más, el propósito específico de la obra es enseñar a los padres, entrenadores y profesores, y al conjunto del sistema escolar, cómo imbuir en el niño un sentimiento de optimismo y dominio personal (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 40). “Los consejos que se dan en esta obra se basan en tres décadas de concienzuda investigación con cientos o miles de adultos y niños” (Seligman M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J., 1995 (13), 4).

7.10 Justificación del libro *The Science of Optimism and Hope. Research Essay in Honor of Martin E. P. Seligman*

Este libro está escrito en honor a Seligman (la editora es Jane Gillham; para saber más sobre ella ir al apartado 3.1: Su relación con otros colegas de profesión) y está basado en los trabajos presentados por 30 eruditos invitados de todo el mundo al simposio “The Science of Optimism and Hope” que se celebró el 10 de febrero de 1998 en Philadelphia, patrocinado por la Fundación John Templeton (Gillham, 2000, ix).

Puesto que el trabajo de Seligman ha influido sobremanera en las teorías expuestas en dicho simposio, el libro está dedicado a su persona. En la primera parte (de dicho libro) sus

amigos Maier, Peterson y Barry Schwartz hacen una reflexión histórica sobre la evolución profesional en el ámbito de la investigación de Martin E. P. Seligman desde sus comienzos con el tema de la indefensión hasta la actualidad en el ámbito de la Psicología Positiva (páginas 3-11); en los siguientes apartados numerosos investigadores exponen sus trabajos relacionados con el tema del optimismo y la esperanza y, por último, en la última (y cuarta) parte del libro, Seligman escribe un capítulo muy esclarecedor sobre su visión actual de la sociedad en la que nos encontramos inmersos y de la psicología, en concreto de la necesidad de la Psicología Positiva.

A lo largo de su historia, Seligman ha indagado mucho sobre depresión, tal vez porque vivió la indefensión y depresión de primera mano, primero por su padre cuando padeció su enfermedad y después, seguramente, también de mano de su madre. En todo caso, en la parte IV, en el último apartado del libro, el propio Seligman se pregunta cómo actualmente puede haber una proporción tal alta de gente pesimista y deprimida cuando se supone que la sociedad americana es más próspera que nunca.

Él postula que son tres los elementos causantes de este hecho insólito: primero el desequilibrio existente entre el *yo* y *nosotros*; en segundo lugar, el concepto de inmediatez y hedonismo que ha embargado nuestras vidas y que está relacionado con la autoestima; y, en tercer lugar, el concepto de victimización en el que la psicología y las ciencias sociales han tenido mucho que ver (Gillham, J.E., 2000, 415).

¿A qué se refiere con esto?:

Cuando habla de desequilibrio existente entre el *yo* y el *nosotros* dice lo siguiente: “creo que vivimos en el período absolutamente más individualista de todos los tiempos. Existe una deliciosa libertad que viene con eso, pero los jóvenes norteamericanos creen más que nosotros y más todavía que nuestros padres que *soy la única persona importante en el mundo, mis éxitos y mis fallos son de una importancia monumental*” (Gillham, J.E., 2000, 421). Seligman dice que el *nosotros* queda de alguna manera disminuido y cuando llega el fracaso no tenemos el consuelo que se tenía en generaciones anteriores: “su relación con Dios, la creencia en la nación, el patriotismo. La certeza de la comunidad y el apoyo de la familia extensa” (Gillham, J.E., 2000, 421), por lo que el “consuelo del espíritu se ha

convertido en algo muy pequeño mientras el *yo* se ha hecho muy grande y, por tanto, el balance entre *yo* y *nosotros* se ha estropeado” (Gillham, J.E., 2000, 421).

La autoestima: aunque Seligman aclara que no está en contra de la autoestima, ni de la confianza, ni de sentirse bien, basándose en un movimiento que surge en California en la década de los 60 dice que ha sido un error no diferenciar entre la autoestima producida por el esfuerzo, la consecución de logros, la habilidad en los deportes, en el trabajo, en llevarse bien con la gente y el tipo de autoestima que hace referencia al mantra “soy especial” porque sí, porque mi test de inteligencia así lo dice y si no has sacado una puntuación alta te sientes mal, el tipo de autoestima que considera la competición una palabra mala entre los jóvenes y que conduce a un trabajo menos duro (Gillham, J.E., 2000, 422).

A veces es importante sentirnos mal porque es lo que genera el crecimiento y el cambio en los individuos y no se puede proteger a los niños de todas estas emociones porque es el sentirnos mal el que nos permite modificar patrones de respuesta y persistir en la persecución de logros (resumiendo, podríamos decir que estamos creando una generación de egoístas y blandengues).

La victimización de la sociedad: echarle la culpa a otros de nuestros problemas hace que nos sintamos mejor pero al no responsabilizarnos de nuestros problemas y de nuestra vida el ser víctimas nos lleva irrevocablemente a la indefensión ya que las cosas que nos suceden son incontrolables (Gillham, J.E., 2000, 424-426).

¿Y qué podemos hacer? Seligman dice que con respecto al equilibrio entre el *yo* y el *nosotros* los psicólogos no podemos hacer nada aunque está habiendo un resurgimiento de lo religioso y espiritual (Gillham, J.E., 2000, 426).

Con respecto al movimiento de la autoestima considera que deberíamos centrarnos únicamente en la autoestima que surge al desarrollar habilidades que hacen que vayas bien en el cole, en el trabajo, y en tu relación con otras personas.

En el ámbito del concepto de la victimización la psicología debe incentivar a los individuos a actuar ante los estímulos, no de forma pasiva, sino de manera activa manejándose con responsabilidad, decisión, elección y dominio frente a la vida y esto se puede hacer trabajando en el ámbito de la prevención (Seligman, 2000, 427).

“Puedo sugerir que la Psicología Positiva, y la ciencia social positiva que yo preveo para el siglo XXI, tendrá el efecto útil de la prevención de muchas enfermedades mentales. Pero más importante aún tendrá un efecto en el desarrollo de científicos y profesionales que comprendan la práctica de la virtud cívica y el propósito de las mejores cosas en la vida” (Seligman, 2000, 427- 428).

CAPÍTULO VIII
PSICOLOGÍA POSITIVA

INTRODUCCIÓN

Seligman investigó hace medio siglo la indefensión aprendida, un descubrimiento que ha sido básico para comprender determinadas conductas de abatimiento y derrota frente a problemas de la vida que nos resultan incontrolables e invencibles. En este trayecto ha derivado su atención este investigador de la psique humana hacia el concepto de "optimismo aprendido", una nueva y revolucionaria corriente científica, que nos introduce en la Psicología Positiva. Si en un primer lugar se centró, como la psicología tradicional, en el estudio y tratamiento de la enfermedad mental, la Psicología Positiva se centra en lo opuesto, las fortalezas humanas, aquellas "virtudes" que nos permiten aprender, disfrutar, ser alegres, generosos, serenos, solidarios y optimistas (Fava, G. A., & Ruini, C., 2003; Fredrickson, B. L., & Branigan, C., 2005; Frisch, M. B., 2006; Haidt, J., 2006; Hamilton, M., 1960).

Seligman sostiene que la autentica felicidad no solo es posible, sino que -aunque tenga ciertas dependencias de los genes- puede alcanzarse identificando y utilizando aquellas fortalezas y rasgos que posee el individuo. Aplicando estas "fortalezas personales" en los ámbitos cruciales de la vida, no sólo sirven de protección contra la infelicidad, la depresión y las emociones negativas, sino que sitúan sus vidas en un plano nuevo y más positivo. La Psicología Positiva tiene un sustrato científico en el análisis riguroso de la relación causa efecto entre las actividades que se proponen y los resultados obtenidos. La autentica felicidad estriba en que, al identificar lo mejor de nosotros mismos y desarrollar esos aspectos, podemos mejorar sensiblemente nuestra vida y la de cuantos nos rodean (Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. 2005; McAdam, D. P., Diamond, A., de

St. Aubin, E., & Mansfield, E. 1997; McCullough, M. E. 2000; Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. 1996; Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. 2002).

Seligman propone un nuevo campo dentro de la Psicología Positiva: la Salud Positiva. La Salud positiva describe un estado más allá de la mera ausencia de enfermedad y se puede definir y medir. La Salud Positiva puede ser operacionalizada por una combinación mediante un excelente estado biológico, subjetivo y funcional. Mediante estudios longitudinales, ya existentes, podemos probar la hipótesis de que la Salud Positiva aumenta la longevidad, disminuye los costos de salud, mejora la salud mental en la vejez y se tiene una mejor salud, incluso predice un mejor pronóstico cuando se produce la enfermedad. Seligman propone que el ámbito de la Salud Positiva tiene paralelos directos con el campo de la Psicología Positiva. La Psicología Positiva y la salud positiva han dado un giro desde el interés por la enfermedad y su mitigación hacia la salud mental y la felicidad del ser humano (Cohen, S., & Pressman, S.D., 2006; Gable, S.L., Reis, H.T., Impett, E.A., & Asher, E.R., 2004; Giltay, E.J., Geleijnse, J., Zitman, M., Hoekstra, F.G., & Schouten, E.G., 2004; Haidt, J., 2006; Isen, A.M., 2005; Kubzhansky, L.D., & Thurston, R., 2007; Lyubomirsky, S., 2007).

Como la Psicología Positiva quiere ser rigurosa en sus investigaciones, para que pueda tener el rango científico y ser respetada en el mundo académico, Seligman y sus colaboradores han utilizado una serie de medidas estandarizadas. Entre las medidas del bienestar más ampliamente utilizadas están los cinco ítems sobre la satisfacción de la *Life Scale* de Diener et al (1985), la escala de de cuatro-ítems *Subjective Happiness Scale* (Lyubomirsky & Lepper 1999) y las medidas de la felicidad de dos-ítems *Fordyce Happiness Measures* (Fordyce 1988). Estas medidas de respuesta correlacionan altamente entre sí (r 's de 0,8), con las calificaciones de expertos, las medidas de muestreo de experiencia, memoria positiva frente a eventos negativos de la vida, informes de familiares y amigos y aumento de sonrisas (Sandvik et al. 1993). Debido a que la depresión y el bienestar correlacionan inversamente, pero no perfectamente, generalmente se recomiendan al menos dos medidas de emoción para la mayoría de las sesiones de terapia: el *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (Radloff 1977) y *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985). Ambas medidas son libres y pueden utilizarse sin el

permiso de los autores. Las escalas de Autoinforme son particularmente apropiadas dada su posición privilegiada.

8.1 Antecedentes de la Psicología Positiva.

Seligman menciona el Humanismo como uno de los posibles antecedentes en el ámbito de la Psicología Positiva y su influencia en esta nueva corriente psicológica: “La Psicología Humanista, fundada a comienzos de la década de 1960 por Abraham Maslow y Carl Rogers, hacía hincapié en muchas de las mismas premisas de la Psicología Positiva: voluntad, responsabilidad, esperanza y emoción positiva. Desgraciadamente, esto nunca caló en la psicología dominante, pese a que Maslow fue presidente de la Asociación Americana de Psicología. Probablemente, los motivos por los que quedó limitada en su mayor parte a una iniciativa terapéutica ajena al mundo académico, guardan relación con su alienación respecto a la ciencia empírica convencional. A diferencia de Rogers y Maslow, los líderes posteriores de la Psicología Humanista eran bastante escépticos sobre los métodos empíricos convencionales. Combinaron sus importantes premisas con una epistemología radical, más bien sensiblera, que enfatiza la fenomenología y las historias de casos individuales, lo cual lo convirtió en algo doblemente difícil de digerir para la psicología dominante. Pero la psicología académica de la década de los sesenta estaba atascada y nunca abrieron la puerta a los psicólogos humanistas.

En una carta reveladora (Bob Gable, correspondencia personal, 1 de septiembre de 2001), uno de los exponentes de la Psicología Humanista escribió sobre la relación existente entre el Humanismo y la Psicología Positiva:

Creo que Abe Maslow estaría encantado de ver lo que estáis haciendo. Abe quería que los empíricos más obstinados investigaran sobre temas como el desarrollo personal. Como profesor adjunto de Abe, no creo haber contado con ninguna característica especial aparte de mi dedicación intelectual al condicionamiento operante. Su mandato como presidente de la APA aumentó la legitimidad de la Psicología Humanista, pero Abe se habría puesto más contento por algo que nunca sucedió: que Fred Skinner le hubiera devuelto una llamada para almorzar y charlar sobre estrategias de investigación destinadas a la Psicología Humanista. Los despachos de ambos hombres no estaban más

que a 16 kilómetros de distancia. Abe se sintió herido por la supuesta indiferencia ante su oferta. Desde mediados de la década de los sesenta, la trayectoria de la Psicología Humanista ha seguido el camino equivocado. Tú y la gente que se dedica a la Psicología Positiva estáis creando el mapa que deberíamos haber tenido” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 362-363).

En el libro *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*, publicado en el 2004, también hace mención a la psicología humanista y se diferencia de ella: “Lo que distingue a la Psicología Positiva de la psicología humanista de los años 1960 y 1970 del movimiento del pensamiento positivo es su dependencia de la investigación empírica para entender a las personas y la vida que llevan. Los humanistas fueron a menudo escépticos sobre el método científico y eran incapaces de ofrecer una alternativa distinta de la idea de bondad en el individuo. En cambio, los psicólogos positivos ven las fortalezas y la debilidad como auténtico y como objeto de conocimiento científico” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 4).

También menciona el pensamiento positivo y de qué manera se diferencia de la Psicología Positiva (es curioso que Seligman escribe Psicología Positiva, la primera letra con mayúsculas y pensamiento positivo con minúsculas, seguramente le da una categoría científica a la primera que niega al segundo): “La Psicología Positiva también está fundamentalmente ligada a la capacidad de libre elección del individuo, y, en este sentido, ambos desarrollos tienen raíces comunes.

Sin embargo, la Psicología Positiva difiere en muchos sentidos del pensamiento positivo.

En primer lugar, el pensamiento positivo es una actividad de sillón. La Psicología Positiva, por el contrario, está ligada a un programa de actividad científica empírica y reproducible. En segundo lugar, la Psicología Positiva no aboga por la positividad. Existe un balance general y, a pesar de las muchas ventajas del pensamiento positivo, hay ocasiones en las que es más adecuado el pensamiento negativo. Si bien existen muchos estudios que asocian la positividad con el posterior estado de salud, la longevidad, la sociabilidad y el éxito, el equilibrio de la evidencia sugiere que en ciertas situaciones el pensamiento negativo conlleva una mayor certeza. Cuando ésta va ligada a resultados potencialmente catastróficos -por ejemplo, cuando un piloto decide si desplegar o no las alas del avión-,

todos deberíamos ser pesimistas. Considerando las ventajas de ambos, la Psicología Positiva busca el equilibrio óptimo entre el pensamiento positivo y el negativo. En tercer lugar, muchos líderes del movimiento de Psicología Positiva han pasado décadas trabando sobre los aspectos “negativos” de las cosas. La Psicología Positiva es un complemento de la psicología negativa, no un sustituto. (Esta nota se basa en un manuscrito inédito: Seligman, M. Y Pawelski, J: Positive Psychology: FAQs)” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 380).

8.2 Nacimiento de la Psicología Positiva.

Seligman, en el apartado de agradecimientos del libro *La Auténtica Felicidad* (2002), habla de cómo surge la Psicología Positiva en enero de 1998:

“La Psicología Positiva pasó de ser un destello en los ojos de tres personas en Yucatán, durante la primera semana de enero en 1998, a un movimiento científico. Este libro, completado en el cuarto aniversario de aquel inicio en el mismo lugar, constituye su expresión pública. Así es como ocurrió todo: mientras las palabras de Nikki todavía resonaban en mis oídos, ligeramente avergonzado pero prodigiosamente decidido, vi con claridad cuál era mi misión: crear una Psicología Positiva. No estaba muy seguro de lo que significaba, pero sabía a quién preguntar.

Mike -dije cuando Mihaly Csikszentmihalyi descolgó el teléfono-, *sé que Isabella y tú tenéis planes para Año Nuevo ¿Los cancelaríais y vendríais a vernos a Yucatán? Hemos alquilado una casa en Akumal. Hay sitio para todos. Quiero hablar contigo sobre la creación de un campo llamado Psicología Positiva.*

Ray -dije cuando Ray Fowler descolgó el teléfono-, *sé que Sandy y tú tenéis planes para Año Nuevo. ¿Los cancelaríais y vendríais a vernos a Yucatán? Hemos alquilado una casa en Akumal. Hay sitio para todos. Quiero hablar contigo sobre la creación de un campo llamado Psicología Positiva.*

En Akumal, durante la primera semana de enero de 1998, nos levantábamos al amanecer, hablábamos y tomábamos café hasta el mediodía, encendíamos los portátiles y escribíamos hasta media tarde y luego íbamos a bucear y salíamos de excursión con los niños. Al final

de la semana ya habíamos concebido el contenido, método e infraestructura de la Psicología Positiva” (Seligman, M.E.P., 2002 (19), 349-350).

Desde entonces se reúnen en enero en Akumal: “En mi opinión, el pensamiento creativo y la innovación científica son una prioridad más importante para este nuevo campo frente a las habituales críticas académicas plagadas de quejas. Por consiguiente, los investigadores de la Psicología Positiva no se reúnen en las salas sombrías de las universidades o los hoteles, no llevamos corbata, no tenemos un programa preestablecido y no preparamos las reuniones. Nos reunimos durante una semana de enero en Akumal, un centro turístico con precios módicos en el Yucatán. Los 30 participantes nos sentamos por la mañana y al atardecer alrededor de una palapa durante varias horas y reflexionamos sobre un tema concreto, como la forma de medir las fortalezas o de qué manera el ánimo positivo estimula el sistema inmunológico. Por la tarde, formamos grupos de tres expertos en un área -como sobrecogimiento y asombro, o cómo aumentar el valor de la felicidad ideal- y escribimos al respecto o nos limitamos a conversar. Viajamos a Akumal con nuestras familias y nos dedicamos a pasear, bucear y a comer juntos. Teniendo en cuenta que estos científicos son, en su mayor parte, osados académicos, es alentador comprobar que la mayoría coincide en calificar nuestras reuniones como *una de las mejores experiencias intelectuales de mi vida*” (Seligman, M, 2002 (19), 365-366).

La psicología desde la Segunda Guerra Mundial se ha centrado en la enfermedad y los problemas humanos y cómo resolverlos; la Psicología Positiva propone equilibrar la balanza e interesarse también por aquellos elementos que hacen que la vida de las personas sea mejor y tenga sentido (Evans, D.L, et al, 2005 (21), 506).

8.3 Contenido, método e infraestructura de la Psicología Positiva.

Durante la semana que pasan en Yucatán en una casa en Akumal en enero de 1998 Seligman, Mihaly Csikszentmihlalyi y Ray Fowler conciben “el contenido, método e infraestructura de la Psicología Positiva” (Seligman, M, 2002 (19), 349-350).

Contenido

El contenido se fundamenta en tres pilares:

-Estudio de la “emoción positiva” con Ed Diener como director.

En el apartado de Notas finales, Seligman, sin embargo, matiza “la doctora Isen desafió la tendencia de trabajar sólo con el sufrimiento mucho antes de que la Psicología Positiva se pusiera de moda, y la considero la fundadora de la psicología experimental de la emoción positiva” (Seligman, M, 2002 (19), 364).

-“Estudio de la “personalidad positiva”, fortalezas y virtudes cuyo ejercicio regular genera emotividad positiva” (Seligman, M, 2002 (19), 350), con Mike Csikszentmihalyi como director y en el apartado de clasificación con Chris Peterson y George Vaillant como directores.

-Estudio de las “instituciones positivas” (que va más allá del individuo, como las familias, comunidades unidas, democracia, educación...). “Qué creencias y prácticas nos ayudan a mejorar nuestra vida” (Seligman, M, 2002 (19), 351), con Kathleen Hall Jamieson como directora.

En cuanto a los aspectos filosóficos se encargaría Robert Nozick (ya fallecido).

Se creó una Red de Psicología Positiva cuyo director era Seligman y coordinador Peter Schulman (Seligman, M, 2002 (19), 351).

Método

El método es el científico tradicional.

Infraestructura

La infraestructura: “el cambio de enfoque en una ciencia no se produce si no hay trabajos, becas, premios, y colegas que lo respalden. Decidimos que trabajaríamos para crear oportunidades de investigación y colaboración en todos los estamentos de la Psicología Positiva. Quienes más nos preocupaban eran los jóvenes, de modo que acordamos ofrecer

oportunidades a los científicos que se hallaran en mitad de su carrera, a nuevos profesores adjuntos y estudiantes de postdoctorado, así como a estudiantes de posgrado” (Seligman, M, 2002 (19), 351). Sabía que todo esto era muy costoso por lo que obtener dinero se convirtió en parte de mi labor” (Seligman, M, 2002 (19), 351-352) (para ampliar esta información ir al apartado 2.2: Experiencias Personales).

“Consideramos la Psicología Positiva como un mero cambio de perspectiva en psicología, del paso del estudio de algunos de los peores aspectos de la vida, al estudio de aquellos factores que hacen que valga la pena vivir. No creemos que la Psicología Positiva sustituya los estudios precedentes, sino que es un complemento y una ampliación de la misma” (Seligman, M, 2002 (19), 351).

8.3.1 Justificación del libro *La Auténtica Felicidad*

En el Prefacio, Seligman habla de la tendencia de la psicología a lo largo de la historia a estudiar las enfermedades mentales y su tratamiento y no aquellos elementos que hacen “que merezca la pena vivir” (Seligman, M, 2002 (19), 12).

“Ha llegado el momento de contar con una ciencia cuyo objetivo sea entender la emoción positiva, aumentar las fortalezas y las virtudes y ofrecer pautas para encontrar lo que Aristóteles denominó la *Buena Vida*” (Seligman, M, 2002 (19), 11).

Aunque diversas investigaciones apuntan la posibilidad de que exista un rango fijo de felicidad, “la Psicología Positiva muestra que se puede llegar a vivir dentro de los límites más elevados del rango fijo de felicidad” (Seligman, M, 2002 (19), 12).

Seligman hace referencia al concepto de pecado original (y la felicidad) y cómo Freud lo arrastra a lo largo del siglo XX con sus teorías (Seligman, M, 2002 (19), 12). Sin embargo, él considera que “la verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y de su uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio y la educación de los hijos” (Seligman, M, 2002 (19), 13).

La labor fundamental del terapeuta, evidentemente, era curar las heridas que han producido los acontecimientos traumáticos. Pero, evidentemente, a partir de ahora “los mejores

terapeutas no sólo curan los daños, sino que ayudan a la persona a identificar y desarrollar sus fortalezas y virtudes” (Seligman, M, 2002 (19), 14).

Incluso en los momentos más duros de la vida, como pueden ser estados de soledad, de abatimiento, de desesperanza, “la Psicología Positiva se toma en serio la gran esperanza de que si una persona se queda encerrada en el garaje de la vida, con escasos y efímeros placeres, con muy pocas gratificaciones y sin encontrar un sentido a su existencia, hay un camino de salida. Este camino le conducirá por un campo de placer y gratificación, por las cimas de la fortaleza y la virtud y, al final, por las cumbres de la realización duradera: el sentido y la determinación” (Seligman, M, 2002 (19), 14).

8.3.2 Virtudes y fortalezas según el libro *La Auténtica Felicidad*.

Hace más de 2500 años los filósofos de la India y de China ya habían establecido algunas fortalezas esenciales del ser humano. El Budismo, por ejemplo había establecido algunas estructuras mentales para encontrar la felicidad. Así el *Noble Camino* tiene ocho aspectos: Sabiduría; visión o comprensión correcta; pensamiento o intención correcta; conducta ética; habla correcta; acción correcta; medio de vida correcto; disciplina mental o cultivo meditativo; esfuerzo o diligencia correcta; consciencia del presente o atención correcta; concentración o meditación correcta.

Para Seligman la felicidad está constituida, al igual que para Aristóteles, de dos elementos fundamentales: la satisfacción de las necesidades fisiológicas y la satisfacción de las necesidades culturales, aunque Seligman las llama placeres y gratificaciones. “La felicidad en el presente está constituida por los placeres y las gratificaciones. Los *placeres* tienen un claro componente sensorial y emocional, lo que los filósofos denominan *sensaciones crudas*: éxtasis, emoción, orgasmo, deleite, regocijo, euforia y bienestar. Son efímeros e implican muy poco, o nulo, pensamiento. Cuando hablo de *gratificaciones* nos involucran por completo; quedamos inmersos y absortos en ellas y perdemos la conciencia propia. Disfrutar de una gran conversación, escalar montañas, leer un buen libro, bailar y jugar al ajedrez son ejemplos de actividades en las que el tiempo se detiene para nosotros, nuestras habilidades están a la altura de las circunstancias y nos hallamos en contacto con nuestras fortalezas. Las gratificaciones duran más que los placeres, implican más pensamientos e

interpretación, no se convierten fácilmente en un hábito y nuestras fortalezas y virtudes las refuerzan” (Seligman, M, 2002 (19), 145).

¿Cuántas virtudes han establecido?:

En todas las religiones y diferentes culturas hay 6 virtudes. Las 6 virtudes son:

-Sabiduría y conocimiento.

-Valor.

-Amor y humanidad.

-Justicia.

-Templanza.

-Espiritualidad y trascendencia.

Pero ¿qué es una fortaleza?: “una fortaleza es un rasgo, una característica psicológica que se presenta en situaciones distintas a lo largo del tiempo. Una única actitud amable no indica que sea una virtud subyacente” (Seligman, M, 2002 (19), 189). La fortaleza “es valorada por derecho propio” (Seligman, M, 2002 (19), 185), es decir, se valora la fortaleza por sí misma y no porque se consiga algo a través de ella (aunque frecuentemente ocurre así), además “no menoscaba a las personas del entorno. De hecho, los espectadores suelen sentirse elevados e inspirados al presenciar acciones virtuosas. La envidia puede invadir al espectador, pero no los celos” (Seligman, M, 2002 (19), 190).

Las fortalezas son los posibles caminos para llegar a la virtud.

“Las fortalezas son rasgos morales” (Seligman, M, 2002 (19), 185), que hay que diferenciar de capacidades, la fortaleza supone voluntad, “las capacidades no pueden adquirirse por medio de la voluntad” (Seligman, M, 2002 (19), 186).

“¿Cómo se han seleccionado las 24 fortalezas de entre la gran cantidad de rasgos existentes?” (Seligman, M, 2002 (19), 27).

Se centra en tres criterios:

-“Que se valoren en prácticamente todas las culturas.

-Que se valoren por derecho propio, no como medio para alcanzar otros fines.

-Que sean maleables” (Seligman, M, 2002 (19), 27).

Hay que tener en cuenta que “algunas de las fortalezas son profundamente características de su persona y otras no lo son. Denomino a las primeras fortalezas personales” (Seligman, M, 2002 (19), 30).

En total hay 24 fortalezas que se derivan de las seis virtudes, he extraído fragmentos textuales de la explicación de cada fortaleza) (Seligman, M, 2002 (19), 194-218):

“Sabiduría y Conocimiento:

1. Curiosidad/Interés por el mundo: apertura a diferentes experiencias y flexibilidad, mentalidad abierta a las cosas.
2. Amor por el conocimiento: le encanta aprender cosas nuevas.
3. Juicio/Pensamiento Crítico/Mentalidad abierta: pensar sobre las cosas con detenimiento y analizarlas desde todos los puntos de vista importantes. No se precipita a extraer conclusiones y sólo se basa en pruebas fehacientes para tomar decisiones. Es capaz de cambiar de opinión.
4. Ingenio/Originalidad/Inteligencia Práctica/Perspiciacia: cuando se le presenta algo que desea, logra con facilidad encontrar el comportamiento nuevo, pero es adecuado para alcanzar su objetivo. No le satisface realizar tareas de modo convencional.
5. Inteligencia Social/Inteligencia Personal/Inteligencia Emocional: la inteligencia social y personal es el conocimiento de uno mismo y de los demás.
6. Perspectiva: la más cercana a la sabiduría. Otras personas recurren a usted para aprovechar su experiencia para que las ayude a solucionar problemas y obtener perspectiva para ellas mismas. Posee una visión del mundo que tiene sentido para otros y para usted mismo. Las personas sabias son las expertas en lo más importante, y complejo: la vida.

Valor:

7. Valor y Valentía: no se amilana ante las amenazas, los retos, el dolor o las dificultades. La personas valerosas son capaces de separar los elementos emocionales y conductuales del temor, resistirse a la respuesta conductista de huida y enfrentarse a la situación que produce temor.

8. Perseverancia/Laboriosidad/Diligencia: cuando uno acaba lo que comienza.
9. Integridad/Autenticidad/Honestidad: persona honesta, no sólo porque dice la verdad, sino porque vive su vida de forma genuina y auténtica.

Humanidad y amor:

10. Bondad y Generosidad: es bondadoso y generoso con los demás y nunca está ocupado para hacer un favor.
11. Amar y dejarse Amar: valora las relaciones íntimas y profundas con los demás. Capacidad de amar y dejarse amar.

Justicia:

12. Civismo/Deber/Trabajo en equipo/Lealtad: compañero de equipo leal y dedicado, siempre cumple con su parte y trabaja duro por el éxito del conjunto.
13. Imparcialidad y equidad: no permiten que sus pensamientos personales sesguen sus decisiones sobre otras personas. Le da una oportunidad a todo el mundo.
14. Liderazgo: se le da bien organizar actividades y asegurarse de que se llevan a cabo.

Templanza:

15. Autocontrol: capacidad para contener sus deseos, necesidades, impulsos cuando la situación lo requiere.
16. Prudencia/Discreción/Cautela: es una persona cuidadosa. No dice ni hace nada de lo que luego podría arrepentirse.
17. Humildad y Modestia: no intenta ser el centro de atención; prefiere que sean sus logros los que hablen por usted.

Trascendencia:

18. Disfrute de la belleza y la excelencia: aprecia la belleza, la excelencia y la habilidad en todos los ámbitos: en la naturaleza y el arte, las matemáticas y la ciencia, y las cosas cotidianas. Cuando es intensa, se acompaña de sobrecogimiento y asombro.
19. Gratitud: es consciente de las cosas buenas que le suceden y nunca las da por supuestas. Siempre se toma tiempo para expresar su agradecimiento.

20. Esperanza/Optimismo/Previsión: espera lo mejor del futuro y planifica y trabaja para conseguirlo.
21. Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad: creencias fuertes y coherentes sobre la razón y significado trascendente de la vida.
22. Perdón y clemencia: perdona a quienes le han causado mal.
23. Picardía y sentido del humor: le gusta reír y hacer reír a otras personas. Ve el lado cómico de la vida fácilmente.
24. Brío/Pasión/Entusiasmo: es una persona llena de vida”.

Es curioso porque la clasificación de las virtudes y fortalezas del Manual *Character, Strengths and Virtues* que escribirá junto con Christopher Peterson en el 2004 (dos años más tarde) no es la misma. Por ejemplo, en *Conocimiento y sabiduría* aquí aparecen 6 fortalezas mientras que en el Manual del 2004 aparecen cinco (no aparece Inteligencia Social/Inteligencia Personal/Inteligencia Emocional que se engloba dentro de humanidad) y cambia Ingenio/Originalidad/Inteligencia Practica/Perspiciacia por Creatividad en el 2004. También con respecto a la virtud *Valor*, en el 2004 aparece la fortaleza “vitality” mientras que aquí aparece reflejada en la última clasificación como *brío*. Para ver cómo queda de forma definitiva acudir al apartado: clasificación de las virtudes y fortalezas según el manual *Character Strengths and Virtues*.

En el cuestionario que Seligman presenta en la segunda parte del libro habla de los resultados de su propio test al haberlo realizado: “Mis fortalezas, según este test, eran el amor por el conocimiento, la perseverancia, el liderazgo, la originalidad y la espiritualidad. Cuatro de ellas me parecen propias de mí, pero no el liderazgo. Puedo dirigir de forma aceptable si me veo obligado a ello, pero no es una de mis fortalezas características. Cuando la pongo en práctica experimento agotamiento, cuento las horas que faltan para acabar, y me siento encantado cuando termino mi tarea y regreso junto a mi familia” (Seligman, M, 2002 (19), 218).

8.4 Felicidad

Para Seligman la ecuación que determina el nivel de felicidad duradera es la siguiente:

F (nivel de felicidad duradera) = R (su rango fijo) + C (las circunstancias de su vida) + V (representa los factores que dependen del control de su voluntad) (Seligman, M, 2002 (19), 72).

“Todos tenemos nuestro rango fijo de emoción positiva -y negativa-, el cual podría constituir el componente genético de la felicidad general” (Seligman, M, 2002 (19), 75).

Para Seligman la R está constituida por la genética, la rueda de molino hedonista -querer cada vez más, algo de lo que ya hablaban los humanistas- y el rango fijo; pero C y V que sí pueden elevar el nivel de felicidad.

Con respecto a C parece que según se alcanza un mínimo, no existe una relación entre riqueza y nivel de felicidad. Seligman también analiza la relación entre felicidad y matrimonio, religión, estudios, vida social, edad, clima, raza y género y otras variables.

También hace referencia al concepto de gratitud y a nuestro pasado: “lo que sentimos con relación al pasado -satisfacción y orgullo, o amargura y vergüenza-, depende por completo de los recuerdos. No existe otra fuente. El motivo por el que la gratitud contribuye a aumentar la satisfacción con la vida es que amplía los buenos recuerdos sobre el pasado” (Seligman, M, 2002 (19), 110).

“Los pensamientos negativos intensos y frecuentes sobre el pasado son la materia prima que bloquea las emociones de felicidad y satisfacción, y tales pensamientos impiden la serenidad y la paz” (Seligman, M, 2002 (19), 111).

8.5 Justificación del libro *Character Strengths and Virtues a Handbook and Classification*

Este libro está publicado en el 2004 y escrito no sólo por Seligman sino también por Christopher Peterson (ver el apartado 3.1: Su relación con otros colegas de profesión), incluyendo la contribución de numerosos colaboradores; es un Manual (todavía no traducido al español) que expone los rasgos (fortalezas) que podemos poseer los seres humanos (potenciar y desarrollar) para tener lo que se denomina “el buen carácter”. Es el fundamento de la Psicología Positiva y responde a la pregunta realizada por Neal Mayerson en 1999 “¿Puede la Psicología Positiva ayudar a la gente a desarrollar el

máximo de su potencial?” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), V) e incidir en el desarrollo de los jóvenes.

Además de Seligman y Christopher Peterson muchos estudiantes y personas en prácticas ayudaron en la realización de este manual. En tres años, más de 150.000 personas completaron las diferentes versiones para la medición de dichas variables (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), vii).

El Manual se realiza gracias a la aportación de numerosas organizaciones especialmente “La Fundación de Manuel D. Y Rhoda Mayerson que crearon *Values in Action* (VIA) *Institute* (Instituto de Valores en Acción), una organización sin ánimo de lucro dedicada a desarrollar el conocimiento científico de las fortalezas humanas con Seligman como director científico y Christopher Peterson como director” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), V). También se agradece en el Prefacio el interés mostrado a la *Gallup Organization*, y a Don Clifton como representante (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), VI).

Aunque en un principio están interesados en un desarrollo positivo de la juventud pronto se dan cuenta que su aplicación va más allá.

En el capítulo 1 (Introducción) del Manual se hace referencia al DSM (Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales) y al CIE y cómo se plantean hacer lo mismo, pero para las cosas buenas y para la vida buena. “Este manual se centra en lo que es justo sobre las personas y en especial sobre las fortalezas que hacen posible la vida buena. Seguimos el ejemplo de la DSM y CIE y sus creaciones de garantía, proponiendo un esquema de clasificación para la elaboración de estrategias para cada una de sus entradas. La diferencia principal es que el dominio de interés para nosotros no es la enfermedad psicológica, sino la salud psicológica” (Seligman, M.E.P., 2004 (20), 4).

Y lo incluyen en el ámbito histórico en el que ahora nos encontramos inmersos entre otras cosas para justificar la necesidad de dicho manual: “Después del hedonismo de la década de 1960, al narcisismo de la década de 1970, el materialismo de la década de los 1980, y la apatía de la década de 1990, la mayoría de las personas de todo el mundo hoy en día parecen creer que el carácter es importante, y que los Estados Unidos están enfrentándose a

una crisis de carácter en muchos dominios, desde el patio de recreo a las aulas, desde Hollywood, a la política.

Según una encuesta realizada en 1999 por la Agencia Pública, los adultos en los Estados Unidos citan la falta de adquisición de valores como el problema más importante al que se enfrenta hoy en día la juventud. Es evidente, que las drogas y la violencia están relacionadas con esta falta de carácter” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 5).

“Este libro tiene tres secciones. La primera sección presenta los antecedentes, explica y fundamenta las razones que justifican el sistema de clasificación y define los términos.

La segunda sección contiene los capítulos que describen el estado actual de los conocimientos con respecto a cada una de las 24 fortalezas en la clasificación.

La tercera aborda brevemente las cuestiones de evaluación de las fortalezas y croquis de cómo la clasificación podría ser útil, así como al desarrollo en la juventud, gerontología, las relaciones familiares (incluyendo el matrimonio y la crianza de los hijos), la educación, negocios, ámbito militar, de ocio y recreación, e incluso clínica/consejería psicológica” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 32).

8.5.1 Virtudes y fortalezas según el manual *Character Strengths and Virtues*

El libro *Character Strengths and Virtues* (2004, no traducido al español) hace una clasificación sobre 24 fortalezas que derivan de seis virtudes que definen de forma universal el buen carácter.

Se parte de la base que cada una de estas fortalezas son: rasgos que implican voluntad, que nos hace sentirnos elevados, valorado por derecho propio, se presentan en diferentes situaciones y no menoscaba a las personas del entorno.

“Nuestra clasificación es sobre las fortalezas y las virtudes humanas. Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, que a su vez es un nuevo esfuerzo, el ámbito de la excelencia humana está en gran parte inexplorado. Al comienzo de este proyecto, hemos creado una taxonomía provisional (como exigen las taxonomías). Sin embargo, nuestros esfuerzos nos convencen que es posible enfocar la clasificación en el área (es decir, la definición de las

virtudes más valoradas en las culturas) y la subdivisión (especificando las fortalezas de estas virtudes). Nuestra intención en la medición nos ha llevado a articular reglas explícitas de lo que consideramos como una fortaleza o no (criterio de inclusión y exclusión) y varias fortalezas para diferenciarlas entre ellas. Estas normas también constituyen la base para la incorporación de nuevas fortalezas para la clasificación” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 6). “Hemos rechazado todos los intentos de proponer una taxonomía en el sentido técnico (a pesar de los proyectos anteriores de nuestro trabajo utilizando este término). Una descripción de nuestro modesto esfuerzo -una aspiración de clasificación de las fortalezas y virtudes-, conserva la flexibilidad necesaria para proceder” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 7).

“Nuestra clasificación se basa en una estructura general de las virtudes consideradas en diferentes culturas. Incluye un número manejable de fortalezas (24) demostradas empíricamente, así como la inclusión de nuevas fortalezas” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 8).

Aún así podemos preguntarnos ¿qué es una virtud? Y ¿qué es una fortaleza?

“Virtudes: son las características principales valoradas por filósofos, pensadores, y religiosos: la sabiduría, el coraje, humanidad, justicia, templanza, y trascendencia. Creemos que estas son universales, quizá con base biológica a través de un proceso evolutivo de selección como medio para resolver las importantes tareas necesarias para la supervivencia de la especie. Especulamos que todas estas virtudes deben estar presentes en los valores de una persona para ser considerada como *buen carácter*” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 13).

“Fortalezas: Son los ingredientes psicológicos (procesos o mecanismos) que definen las virtudes. Dicho de otra manera, rutas diferenciadas para alcanzar algunas de las virtudes... Estamos cómodos diciendo que alguien es de buen carácter, si él o ella, muestra una o dos fortalezas dentro de un grupo de virtud. Nuestra clasificación incluye 24 fortalezas” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 13).

- Creativity (creatividad):
 - Originality (originalidad).
 - Ingenuity (ingenio).

- Curiosity (curiosidad):
 - Interest (interés).
 - Novelty Seeking (búsqueda de novedad / de lo nuevo).
 - Openness to Experience (apertura a la experiencia).
- Open Mindedness (mentalidad abierta / ausencia de prejuicios).
 - Judgment (juicio).
 - Critical thinking (pensamiento crítico).
- Love of Learning (amor por el conocimiento).
- Perspective (perspectiva).
 - Wisdom (sabiduría)

COURAGE (VALOR):

- Bravery (valentía):
 - Valor.
- Persistence (persistencia):
 - Perseverance (perseverancia).
 - Industriousness (diligencia).
- Integrity (integridad):
 - Authenticity (autenticidad / auténtico).
- Vitality (vitalidad):
 - Zest (brío / vivacidad).
 - Enthusiasm (entusiasmo).
 - Vigor
 - Energy (energía).

HUMANITY (HUMANIDAD):

- Love (amor).
- Kindness (amabilidad):
 - Generosity (generosidad).
 - Nurturance (criar / nutrir).
 - Care (cuidados).
 - Compassion (compasión).

- Altruistic Love (amor altruista).

- Niceness (amabilidad).

- Social Intelligence (inteligencia social).

- Emotional Intelligence (inteligencia emocional).

- Personal Intelligence (inteligencia personal).

JUSTICE (JUSTICIA):

- Citizenship (civismo):

- Social Responsibility (responsabilidad social).

- Loyalty (lealtad).

- Teamwork (trabajo en equipo).

- Fairness (imparcialidad).

- Leadership (liderazgo).

TEMPERANCE (TEMPLANZA):

- Forgiveness and Mercy (perdón y misericordia).

- Humility and Modesty (humildad y modestia).

- Prudence (prudencia).

- Self-regulation, self-control (autocontrol).

TRASCENDENCE (TRASCENDENCIA):

- Appreciation of Beauty and Excellence (apreciación de la belleza y excelencia):

- Awe (sobrecogimiento)

- Wonder (asombro)

- Elevation (elevarse)

- Gratitude (gratitud).

- Hope (esperanza):

- Optimism (optimismo).

- Future-Mindedness (mentalidad de futuro).

- Future Orientation (orientación del futuro).

- Humor (humor):

- Playfulness (picardía).

- Spirituality (espiritualidad):

- Religiousness (religiosidad).
- Faith (confianza).
- Purpose (propósito).

8.5.2 Criterio de selección de las fortalezas

En el Manual de Clasificación para considerar la inclusión de una fortaleza se han tenido en cuenta una serie de criterios:

CRITERIO 1: “El empleo de una fortaleza contribuye al bienestar o satisfacción que constituye *la vida buena*, para el individuo y para los demás. A pesar de que las fortalezas y virtudes determinan cómo una persona se enfrenta con la adversidad, nuestra atención se centra en cómo satisface, y llena al individuo” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 17).

“Hay que diferenciar entre diversión y bienestar, el bienestar refleja esfuerzo” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 17).

CRITERIO 2: “Aunque las fortalezas pueden hacer y producir resultados deseables, cada fortaleza es un valor moral en sí mismo, incluso ante la ausencia evidente de resultados beneficiosos” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 19).

CRITERIO 3: “La manifestación o demostración de una fortaleza no infravalora o disminuye a las personas que hay alrededor” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 21).

CRITERIO 4: “Ser capaces de expresar lo opuesto a la fortaleza desde una perspectiva amable” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 22).

CRITERIO 5: “Una fortaleza necesita manifestarse a nivel conductual en el individuo (pensamientos, sentimientos y/o acciones) de tal manera que pueda ser evaluada. Debería ser un rasgo en el sentido de poder generalizarse a distintos contextos y estable a lo largo del tiempo” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 23).

CRITERIO 6: “La fortaleza es diferente de otros rasgos positivos en la clasificación y no puede subdividirse en ellas” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 24).

CRITERIO 7: “Una fortaleza se puede plasmar en un modelo consensuado” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 24).

CRITERIO 8: “No creemos que esta característica o rasgo pueda aplicarse a todas las fortalezas, pero un criterio adicional puede ser sensible a la existencia de individuos prodigio con respecto a la fortaleza” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 25).

CRITERIO 9: “Por el contrario, otro criterio de fortaleza es la existencia de personas que muestran -de forma selectiva- la ausencia total de un determinado fortaleza” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 27).

CRITERIO 10. “Como sugiere Erikson (1960) las sociedades deben proveer instituciones y rituales para cultivar las fortalezas y virtudes que sustenten su práctica” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 27).

8.5.3 Comentarios personales a lo largo del manual

En este libro figuran dos autores, por lo que, salvo en algún caso muy concreto, no podría decirse con exactitud si el comentario es de Seligman, de Christopher Peterson, o de ambos; sin embargo, es muy posible que la mayor parte de estos comentarios sean de Seligman, al menos los que se refieren a la Universidad de Philadelphia o Pennsylvania donde estudió y en la que ha estado la mayor parte de su vida académica. En todo caso, al ser un Manual de Clasificación, los comentarios personales son escasos, encontrándonos con apenas algunas anécdotas que transcribo a continuación:

“Uno de nuestros abuelos solía decir: *di la verdad así no tendrás que recordar lo que has dicho*” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 206).

“Hay un oficial de policía en Philadelphia que por la tarde en hora punta dirige el tráfico en el campus de la Universidad de Pennsylvania. A menudo hemos dado un rodeo deliberado a la esquina de la 36ª y Walnut simplemente para verle hacer su trabajo porque lo hace con tal floritura y exuberancia, como si fuera el tamborilero mayor de una banda. Todo el mundo le sonríe incluso aquellos coches que ha detenido. Sospechamos que el tráfico no es el deber más sexy de un oficial de policía, pero el entusiasmo de este hombre al realizar su

misión nos recuerda que también nosotros debemos tener entusiasmo a la hora de desarrollar nuestras tareas” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 210).

En la página 301 hay dos comentarios con tinte personal:

“Y aun cuando no estemos de acuerdo con la disposición promovida por la psicología de Tonny Robbins y Oprah Winfrey, nos maravillamos ante su presencia e inteligencia social” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 301).

“Hoy en día los poetas más conocidos no escriben sonetos, coplas sino canciones populares -por ejemplo, Smokey Robinson, Bob Dylan, Carole King, John Lennon, Joni Mitchell, James Taylor, Bonnie Raitt, Bruce Springsteen, Tracy Chapman, por citar algunos de nuestros favoritos- algunos se convierten en himnos, porque la voz se refiere a las consecuencias psicológicas de toda una generación” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 301).

“Como profesores, nos encanta una buena discusión de clase, en la que no nos referimos a perspicaces observaciones por parte de algunos estudiantes sentados en las esquinas de la clase, sino al intercambio entre todos los estudiantes para construir y mejorar sus comentarios anteriores. Nos encontramos elevados como maestros cuando no sentimos necesidad de hablar, y más cuando nuestros estudiantes dirigen sus comentarios a los demás y no a nosotros. El trabajo en equipo es un baile fascinante de ver” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 359).

“Los conductores de autobús de Philadelphia se encuentran entre los hombres y mujeres más ásperos que hemos encontrado, pero cuando decimos algo agradable en un momento como al bajarse del autobús, siempre responden con una sonrisa o un guiño” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 525).

En la página 532 Seligman hace referencia a una anécdota personal: “Considere la posibilidad de Darryl Seligman un niño de 8 años, un prodigio de humor en este sentido, y el hijo de ya saben quién. Cuento la historia, estaba gritando de forma viva mientras que, supuestamente, ayudaba a su padre a rastrillar las hojas. Su padre le regañó, *Nunca vamos a terminar. Eso no es un comentario optimista*, Darryl replicó. Entonces la madre le replica, *Darryl sabes que tu padre ha escrito libros sobre el optimismo. Tal vez, dijo*

Darryl, pero no deben ser muy buenos” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 532).

Es muy interesante este comentario del niño de Seligman. Si los padres le están inculcando a los niños el optimismo, es decir, si los están vacunando contra la depresión, su padre cae en la incongruencia de ser él mismo poco optimista. El niño detecta esta incongruencia y se lo echa en cara a su papá. La mamá le dice al niño que su padre sabe mucho de optimismo y que ha escrito muchos libros sobre optimismo. El niño que es absolutamente congruente concluye que los libros de una persona que no es optimista no pueden ser muy buenos. Es también muy interesante el sentido fino del humor que tiene Seligman para reírse de sí mismo.

8.5.4 Evaluación y aplicaciones del libro *Character Strengths and Virtues*

Seligman se defiende de algunos científicos que ponen en duda y critican la realización de entrevistas personales para evaluar el buen carácter, y contesta de la siguiente manera: “salvo en casos de adicción a sustancias y trastornos alimenticios la forma de evaluar las patologías siempre ha sido a través de informes de autoevaluación ya sea mediante cuestionarios o entrevistas estructuradas. ¿Por qué no hacer lo mismo con el bienestar?” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 625).

Una de las deficiencias de las entrevistas y de los autoinformes es que las respuestas suelen darse de acuerdo a lo que se supone que es lo deseable, ya que todo el mundo intenta manifestarse como una buena persona. A esto responde Seligman que “las fortalezas no son contaminadas por una respuesta dependiendo de la deseabilidad social, son socialmente deseables pero cuando se evalúan con fidelidad” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 626); aunque matiza que “hay algunas fortalezas que son más difíciles de autoevaluar que otras como la valentía o la integridad porque uno no suele atribuírselas” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 626), ... “es muy difícil autoevaluar la valentía” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 626).

Existen grandes diferencias entre los valores (fortalezas) de los jóvenes y las personas adultas, por ello han desarrollado inventarios para adultos y para gente joven (de edad entre 10-17 años) porque hay diferencias a la hora de contestar según la edad del individuo.

“En el caso de los adultos desarrollaron el (VIA-IS) *Values in Action Inventory of Strengths* que incluye un cuestionario de este estudio -the Wellsprings- creado por Ed Diener, Derek Isaacowitz, Donald Clifton, y Martin Seligman para medir varias fortalezas incluidas en la clasificación del manual anteriores al presente proyecto y que se inspiró en la medición de las fortalezas de la *Gallup Organization's Strengths Finder*” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 627).

“Este cuestionario (VIA-IS) tiene un estilo de respuesta tipo Likert de cinco opciones en las que se evalúan las 24 fortalezas. La mayoría de los ítems han sido escritos por Christopher Peterson y Martin Seligman con la ayuda de estudiantes universitarios de la Universidad de Pennsylvania” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 627). “Hay aproximadamente diez ítems para cada fortaleza”... “Se toman unos 30 minutos para realizar” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 628). El cuestionario se puede encontrar en www.viastrengths.org (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 628).

También crearon un nuevo cuestionario (VIA-RTO) *Values in Action Rising to the Occasion Inventory*. En este cuestionario se pregunta acerca de las fortalezas opuestas para comparar las respuestas en los juicios emitidos por otros para fortalezas como: valentía, imparcialidad, perdón, esperanza, integridad, liderazgo, prudencia, autocontrol y trabajo en equipo” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 633).

Y el (VIA-Youth) *Values in Action Inventory of Strengths for Youth* para chavales entre 10 y 17 años. “La última versión del VIA-Youth contiene 198 ítems (entre 6 y 12 ítems para cada una de las 24 fortalezas, distribuidas a lo largo del cuestionario)” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 635).

“Nosotros concluimos que el VIA-IS y el VIA-RTO son actualmente mediciones prometedoras. Hacemos hincapié en la convergencia de auto-informes de los candidatos propuestos y realizados por otros informadores. El VIA-Youth está también en camino de

ser una medida útil y la entrevista del VIA *Structured Interview* ha empezado su camino” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 639).

“La Psicología Positiva ha surgido como un campo propio, los escépticos podrían preocuparse de que el campo es demasiado nuevo para inspirar en la intervención, pero nosotros tenemos una opinión diferente” (Peterson, C., & Seligman, M.E.P., 2004 (20), 640).

8.6 Prevención

En los últimos años Seligman dedica todo su esfuerzo al ámbito de la prevención, de hecho, el carácter preventivo de la Psicología Positiva es obvio, pero también de sus investigaciones anteriores como el optimismo (aunque después el optimismo quedaría enmarcado como una de las fortalezas de las que habla en la taxonomía que promueve la Psicología Positiva), y no sólo el optimismo sino también se aplica a la prevención en el ámbito de la psicopatología, la indefensión y la depresión.

La poderosa influencia que tuvo Jonas Salk en Seligman desde que era niño, y después cuando le conoció en unas conferencias y habló de la importancia de la prevención (ver Jonas Salk, apartado 3.1: Su relación con otros colegas de profesión), pueden haber sido definitivas en este sentido, o tal vez el curso de su vida personal y profesional le hayan llevado en esta dirección, en todo caso, el campo de la prevención es de vital importancia para el autor.

8.6.1 Otros ámbitos de aplicación a nivel preventivo. Ethnopolitical Warfare.

Ethnopolitical Warfare. Causes, Consequences, and Possible Solutions (Guerra etnopolítica. causas, consecuencias y posibles soluciones), libro publicado en el 2001 en inglés y editado por Martin E. P. Seligman y Daniel Chirot ante la necesidad de ampliar nuestros conocimientos sobre la creación de una nueva profesión de la psicología denominada “guerras de carácter etnopolítico”.

Los temas abordados por distintos autores se clasifican en cinco apartados: Teorías del Nacionalismo y Conflicto Étnico (capítulos 1-3); Genocidios (capítulo 4-8); Guerra Etnopolítica que frenó el Genocidio (capítulos 9-12); Guerra etnopolítica, Limitaciones, Partes Resueltas y Contenido (capítulos 13-17) y, por último, La Psicología Social de las Guerras Etnopolíticas y las Contribuciones Psicológicas para las Soluciones (Capítulo 18-21).

Seligman aparece como editor del libro y escribe el Prefacio, donde explica el porqué de éste libro y del interés sobre el tema de la Guerra Etnopolítica.

El interés por Seligman sobre las guerras etnopolíticas comienza en 1996 en un encuentro en Toronto de la APA, cuando coincide con el presidente de la Asociación de Psicólogos Croatas, y éste le pide ayuda, Seligman empieza a investigar sobre el tema y se da cuenta que no hay nada o poco que pueda aportar. Más tarde, en Vancouver, cuando está de vacaciones con su familia, y le comentan que ha sido elegido presidente de la APA, se reúne con Peter Suedfeld (nominado para la Asociación Psicológica Canadiense en aquel momento y elegido después), deciden que si Peter se convierte en presidente podrán asociarse para formar un grupo de trabajo sobre este tema, donde también colaborarán Mike Wessells (psicólogo pacifista del Randolph-Macon College) y Dan Chirot (que posteriormente será editor de este libro). En 1997 reúnen a un grupo de trabajo con doce expertos sobre el tema para formar la agenda de dos corrientes enfocadas para crear una nueva profesión, “una profesión en que los psicólogos puedan dedicarse a predecir, prevenir, comprender y lidiar con la guerra etnopolítica” (Seligman, M, 2002 (18), xiv). “La primera corriente para patrocinar becas y conferencias que se convertirían en la base de datos para la nueva profesión, y la segunda corriente para la creación de formación Postdoctoral” (Chirot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xiv) (que estará al cargo de Paul Rozin y Rick McCauley de la Universidad de Pennsylvania con la colaboración de la Universidad del Ulster y la Universidad de Capetown de Sudáfrica, y ofrecerán el primer post doctorado en psicología sobre guerras etnopolíticas en el verano de 1999). Deciden reunirse en Irlanda del Norte en Londonderry en el verano de 1998. Se reúnen líderes expertos en genocidios del siglo XX donde hablarán sobre seis etapas, “donde la sexta es

Ruanda y la Alemania Nazi y la etapa primera South África donde parece que la reconciliación y el perdón son posibles” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xv).

Seligman hace referencia después a la distinción entre ideográfico y nomotético en el marco de la psicología. “Lo idiográfico es la historia de cada uno, pero en este contexto también la historia de un Holocausto. En el otro lado de la Psicología estaría lo nomotético, la búsqueda de las regularidades y leyes, la ciencia de la psicología” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xv). Seligman hace referencia a que en el siglo XX “ha habido 15 genocidios etnopolíticos tan severos como el de Bosnia y otros quince en los que los genocidios podrían haber ocurrido pero no ocurrieron” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xv). El estudio de estos casos “permite el comienzo de una ciencia del genocidio para predecir y prevenir” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xv).

De nuevo Seligman hace referencia a la importancia sobre la prevención, en este caso en el área de las guerras de carácter etnopolítico. Este párrafo es el final del Prefacio y dice lo siguiente: “Así que se le da a usted la opción para crear una ciencia sobre Guerra Etnopolítica mediante el aislamiento de las variables causales que permiten avanzar hacia el genocidio o hacia la reconciliación. Se le da a usted la opción para utilizar esta ciencia para evitar lo que ocurrió en el siglo XX y que no ocurra en el siglo XXI” (Chiot, D., & Seligman, M.E.P., 2001 (18), xvi).

8.7 La perspectiva positiva en el desarrollo de la juventud

En el libro *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders. What we Know and What We don't Know* (2005) Seligman escribe un capítulo y propone que “más que centrarse en sintomatología, trastornos o problemas, centrarse en los talentos únicos de cada joven, fortalezas, intereses y su potencial futuro” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), xxxvi).

Seligman justifica la razón por la que este tema debe incluirse en el manual: el primero es la importancia en la prevención y el segundo es que la salud mental en los adolescentes es

algo más que síntomas y trastornos, contando con que una perspectiva positiva es complementaria con padecer una patología (Evans, D.L, et al, 2005 (21), xxxvi- xxxvii).

“Como padres, profesores y profesionales de la salud mental, nuestras metas radican en preparar a la gente joven para las demandas de la vida. No tener síntomas o algún trastorno no es suficiente para asegurar que los adolescentes se desarrollen y conecten de forma positiva en la transición hacia la edad adulta” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), xxxvi). Además, en el caso de que exista algún trastorno desarrollando las fortalezas y virtudes de cada uno se pueden paliar o reducir dichos trastornos.

Así como el tratamiento y prevención de los trastornos psicológicos “es importante ayudar a los adolescentes a desarrollar conexiones positivas con el resto del mundo” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), 498).

“Cuando criticamos el modelo de enfermedad, no negamos la existencia de los trastornos, o la importante contribución de la biología a la enfermedad. Por el contrario, criticamos este modelo como una visión global de la naturaleza humana. La perspectiva positiva es un complemento necesario de la enfermedad (y viceversa)” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), 499). “Nos centramos en el desarrollo positivo de los jóvenes debido a la preocupación explícita con la manera de fomentar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. También nos basamos en la Psicología Positiva, debido a su interés en los procesos psicológicos para el bienestar y funcionamiento óptimo del individuo” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), 498).

En realidad lo que pretenden Seligman y colaboradores con este planteamiento es, por un lado, reducir los problemas ya existentes e incrementar la sensación de bienestar y, por otro, establecer una serie de programas que pueden fomentar estas características positivas. Los programas existentes los describe en las páginas 510-519.

“El enfoque sobre desarrollo positivo en los jóvenes reconoce la existencia de las adversidades y los desafíos de desarrollo que pueden afectar a los niños en varios aspectos, pero se resiste a la concepción del proceso de desarrollo principalmente como un esfuerzo para superar los déficits y riesgos. En lugar de ello, comienza con una visión de un niño que está deseando poder explorar el medio, ganar en competencia, y adquirir la capacidad

para contribuir al mundo. El enfoque del desarrollo positivo en los jóvenes tiene como objetivo la comprensión, la educación, y la participación de niños en actividades productivas más que en corregir, curar, tratar tendencias desadaptativas o de discapacidad” (Evans, D.L, et al, 2005 (21), 501).

Lo que se pretende es promover la vinculación afectiva; acoger la resiliencia -”resiliencia es la cualidad que permite a la gente joven desarrollarse a pesar de las adversidades-; promover competencias (sociales, emocionales, cognitivas, de conducta y morales); facilitar la autodeterminación; fomentar la espiritualidad; desarrollar la autoeficacia; generar una positiva y clara identidad; creencia en el futuro; reconocer el comportamiento y ambiente positivo; promover oportunidades para el desarrollo prosocial y establecer normas prosociales (Evans, D.L, et al, 2005 (21), 502-506).

Seligman, en este Manual, no hace referencia a ninguna experiencia o elemento de carácter personal, tampoco aparece ninguna referencia hacia su persona en el resto del manual (tan sólo a nivel profesional como en el capítulo 3: Prevention of Depression and Bipolar Disorder, en la página 62-63, que se habla del Programa de Prevención Penn de Seligman y colegas).

Podríamos terminar este capítulo con unas ideas de Seligman con las que expresa su visión de un mundo más feliz ayudado por la Psicología Positiva y por los psicólogos que se toman en serio las fortalezas y virtudes del ser humano: Para Seligman, la Psicología Positiva en el siglo XXI llegará a comprender y desarrollar los factores que permitan a los individuos, las comunidades y las sociedades prosperar. Esta ciencia no tendrá que empezar de nuevo. Se requiere sólo una reorientación de la energía científica. En los últimos cincuenta años, desde que la psicología y la psiquiatría se convirtieron en disciplinas de curación, se ha desarrollado una ciencia muy útil y un mayor conocimiento de la enfermedad mental. Se desarrolló una taxonomía, así como formas fiables y válidas para medir conceptos tan difusos como la esquizofrenia, la ira y la depresión. Se desarrollaron métodos sofisticados -experimental y longitudinalmente- para la comprensión de las causas que llevaron a tales resultados no deseados. Y lo más importante, se desarrollaron métodos, estrategias y medicinas que han cambiado muchos de los trastornos mentales de "intratables" a "tratables" y, en algunos casos, "curables".

Estos mismos métodos y, en muchos casos los mismos laboratorios y las dos siguientes generaciones de científicos, con un ligero cambio de énfasis y de financiación, se utilizarán para medir, comprender y desarrollar las características que hacen que la vida valga la pena. Como efecto secundario positivo del estudio de los rasgos humanos, la ciencia aprende la mejor manera de tratar y prevenir la salud mental, así como algunas enfermedades físicas. Como efecto principal, vamos a aprender a construir las cualidades que ayudan a los individuos y a las comunidades no sólo a resistir y sobrevivir, sino también a florecer.

CAPÍTULO IX

ENTREVISTA CON MARTIN E. P. SELIGMAN

INTRODUCCIÓN

La primera vez que me puse en contacto con Martin E. P. Seligman fue el 27 de enero de 2004 en la Universidad Complutense de Madrid. Seligman estaba hablando sobre *La Auténtica Felicidad* que acababa de ser traducido al español en el 2003, y al finalizar la ponencia le comenté que estaba realizando la tesis sobre su persona y cómo su vida ha influido en su carrera profesional. Se mostró muy amable conmigo y me dio su e-mail para ponerme en contacto con él.

Unos años después le solicité su curriculum vitae y, una vez finalizada la labor de investigación, me puse en contacto de nuevo para solicitar una entrevista personal en la Universidad de Pennsylvania en Philadelphia conocida también como Penn University.

La entrevista se fijó para el miércoles 17 de febrero de 2010 a las 12:00 en el Centro de Psicología Positiva en el 3701 de Market Street en la segunda planta, donde Seligman nos concedía una hora de su tiempo, que después se prolongó a dos horas y media porque me permitió estar presente en una entrevista que tenía a continuación con una periodista científica del *Philadelphia Inquirer*, llamada Stacey Burling, que resultó muy interesante porque amplió la información que yo ya poseía. De hecho, Seligman comentó al final de la misma, que nunca había realizado un proceso de entrevistas tan largo y que se había sentido muy cómodo.

A su vez, Seligman me proporcionó un informe completo sobre el Centro de Psicología Positiva donde aparece información sobre dicho centro, un resumen y antecedentes del mismo, personal del proyecto, miembros de la junta, asesores, subvenciones, contratos y costes económicos e investigaciones que se están realizando en la actualidad, programas

para estudiantes, programas de entrenamientos sobre resiliencia, colaboraciones de la Universidad y lugares que utilizan para diseminar la información que adjunto en el apéndice.

Mi entrevista constaba de trece preguntas pues somos conscientes que es un psicólogo muy ocupado y tan sólo teníamos una hora de entrevista. Las preguntas se le mostraron en inglés escrito, aunque después en el transcurso de la misma fueron ampliadas y la conversación fue grabada, así como la entrevista junto con Stacey Burling que aparece reflejada a continuación.

9.1 Entrevista

1. En la mayoría de sus libros usted hace referencias al ámbito de la historia de la psicología ¿De donde viene este amor por el conocimiento y por la historia?

Pienso que siempre he sentido un amor por el conocimiento y no sé de dónde viene, sé que mis padres valoraban mucho el aprendizaje y el conocimiento. Tal vez de mis padres, sus héroes eran Einstein y Robert Heinlein, así que crecí en un ambiente donde el conocimiento era muy valorado.

Tengo un interés especial por la historia pero no por la Historia de la Psicología, que me parece un poco aburrida, estoy más interesado en temas de actualidad relacionados con el área de la ciencia o la política que en la Historia de la Psicología, donde cada corriente tiene un final y es sustituida por la nueva moda.

Pero usted sabe mucho acerca de historia, no hay tanta gente que sepa tanto.

No creo ser un experto en Historia de la Psicología pero tengo a mi mujer que les enseña psicología a mis hijos que estudian en casa y a mí me toca historia y literatura, y tengo una hija de tu edad que es profesora de historia; tal vez, si empezara otra vez, podría ser profesor de Historia más que de Psicología.

2. ¿Cuál cree que es el legado familiar que más ha influido en su vida tanto desde una perspectiva positiva como negativa?

Mi madre y mi padre eran las personas que más admiraba del mundo. Recuerdo en 1955 al llegar a casa del colegio encontrar lágrimas en los ojos de mi madre porque

Einstein había muerto, así que pienso que el legado familiar sobre la importancia que le otorgaban a la historia y al conocimiento fue muy importante para mí y es en lo que más destacaba en el colegio. No era un buen atleta, ni popular, y las chicas no se interesaban por mí, pero era bueno en conocimientos y curiosidad.

No creo que hubiese un legado negativo por parte de mi familia. Sólo un legado positivo.

Pues es usted una persona muy afortunada.

Creo que tú también vienes de una familia así.

Bueno mis padres enseñan en la Universidad y ambos son catedráticos.

¿Tu madre y tu padre? ¿Y tu madre, de qué?

De literatura española.

Ninguno de mis padres fue a la Universidad, mi padre era abogado cuya función era recoger opiniones y juicios y escribirlos en inglés, y mi madre fue taquígrafa legal.

Usted no habla mucho de su madre en sus libros

Es interesante, no, no lo hago. Sí, supongo que tal vez hablo más de mi padre. Quizá debería dedicar un libro a mi madre.

3. A lo largo de su carrera, y a pesar de existir un continuo en sus investigaciones, el paso de un tema a otro (indefensión-optimismo-Psicología Positiva), considera que viene provocado por sus inquietudes personales, o por la problemática social del momento.

No creo que las inquietudes personales hayan tenido mucho peso desde el inicio de mi trabajo en psicología. Tal vez, el motivo por el que me inicié en la psicología sí pudo tener una influencia de carácter personal. Creo que lo he mencionado en alguno de mis libros y es que la psicología me permitía hablar con las mujeres, pero eso fue cuando tenía 18 o 20 años. Tal vez la continuidad de mis temas radica en que un problema da pie a otro problema.

Con respecto al cambio de temas, el pesimismo u optimismo es una mera distribución, y yo no sólo me centré en la parte negativa.

Si se encuentra lo que se debe encontrar, esto tuvo un rol importante en lo que he hecho. No tenía un interés concreto en la depresión, por ejemplo, porque estaba trabajando en la indefensión, pero lo que el gobierno encontraba importante era la depresión, y con respecto a la Psicología Positiva tuvo que ver mi elección de presidente de la APA y ver que podíamos hacer más.

Cuando me gradué quería encontrar una escuela para los niños negros en el Sur, pero luego no fui en aquella dirección y fue una de las pocas veces que pude estar influido por el contexto social, pero ahora, en mi trabajo con la armada, mi tarea está encaminada a la prevención de los trastornos por estrés postraumático que son consistentes con las guerras etnopolíticas.

Mi trabajo ahora sí puede estar influido por el ámbito social, pero no creo que los problemas sociales hayan tenido una gran influencia en mí.

Estoy interesado por los problemas sociales pero no creo que sea el determinante en lo que hago.

¿Y Freud? (Seligman sonríe).

Tenía 14 años y me lo dio mi hermana. Fue muy formativo.

4. En numerosos capítulos de la mayoría de sus libros usted cuenta anécdotas familiares de su infancia, su familia, sus hijos... ¿No ha tenido nunca problemas al exponer al público situaciones y anécdotas tan personales?

No, nunca, me siento cómodo hablando de situaciones familiares en relación con mi trabajo. A menudo, para que las personas entiendan la ciencia, necesitan historias.

Ahora estoy acabando un libro llamado “La Búsqueda del bienestar” y está lleno de historias personales.

Pienso que la gente no entiende los principios abstractos a no ser que tenga una historia a la que agarrarse, así que forma parte del buen escritor contar historias y hablar de ciencia, contar parábolas.

¿Y su familia nunca se ha quejado?

No, bueno, hubo un incidente negativo con una de las historias en la que hablo de una chica que iba a la Universidad de St. John y era muy guapa, los chicos decían que se acostaban con ella por eso, y ella se enfadó porque mencionaba a St. John, pero luego quité esa parte y no aparece, sin embargo, ella se enfadó mucho, y desde entonces no somos muy amigos.

Hace referencia a La chica de oro, relato que aparece en el capítulo 1 de Introducción, en la página 18 (versión española) del libro *Indefensión* publicado, en 1974: Estudiante universitaria de 2º que siempre ha obtenido todo lo que quiere, sus padres la han adorado y ha sacado unas notas excelentes en el bachillerato hasta que llega a la universidad y suspende, y empieza a sentirse vacía. Se había acostado con varios jóvenes y estaba con un chico “que en aquel momento vivía con un marginado. Después de cada aventura sexual se sentía inútil y explotada. Sus relaciones estaban a punto de fracasar, y no sentía más que desprecio por su compañero y por sí misma” (Seligman, 1974, 2, 18).

5. En el apartado de notas finales, en *La Auténtica Felicidad*, en la página 378-379 (en la versión española) hace referencia a los atentados del 11 S. ¿Qué piensa actualmente sobre el tema y el inicio de la guerra en Irak? ¿Cómo se explican estos actos en los que alguien se inmola haciendo estallar una bomba, o estrellando un avión contra un edificio, dentro de la teoría de la felicidad?

En los últimos cien años creo que ha habido tres grandes detractores y amenazas de la democracia: los fascistas, el comunismo y los islamistas radicales, y pienso que el 11 S fue un ataque a America, creo que fue una amenaza para el mundo entero, y por eso apoyé la guerra.

Creo que U.S.A y Europa, incluida España, a pesar de algunas reticencias, es consciente de los islamistas radicales. Soy un patriota americano y pienso que probablemente la meta de la intervención militar tal vez no fue la adecuada, pero estoy de acuerdo con la guerra. Pienso que Obama lo está haciendo mal en este sentido, es algo que sigo y es demasiado negativo que no seamos capaces de detenerlo.

No siento simpatía por los terroristas islámicos como tampoco de los fascistas o los comunistas.

¿Piensa que una persona que hace este tipo de cosas puede sentir auténtica felicidad?

Sí, pienso que, según el criterio de felicidad auténtica, Osama Bin Laden es seguramente una persona muy feliz, tiene emociones positivas, tiene buenas relaciones con la gente, su vida tiene sentido, y un compromiso elevado.

La Auténtica Felicidad no es una teoría acerca de buenos y malos es una teoría del bienestar. Tengo razones para que no me guste Osama Bin Laden, pero eso no tiene nada que ver con mi teoría. La teoría es completamente neutral.

6. Usted habla de diferentes tipos de felicidad, ¿considera que son compatibles entre sí?

No, creo que chocan entre sí. Hablo de cuatro posibles rutas para alcanzar la felicidad: a través del placer, a través del compromiso, a través del significado o sentido y a través del triunfo o logros.

Hay muchas personas que sólo piensan en sí mismas y no piensan en los demás, y si piensas en personas que van de play boy o personas muy hedónicas esto es contrario a tener buenas relaciones o una vida con sentido; hay personas que su vida se la dedican a los demás y tiene mucho significado, como Madre Teresa de Calcuta, aunque no tuviera siempre buenas relaciones, o personas con un alto nivel de logro como Paul Getty, que tal vez no tenga muy buenas relaciones porque su meta es hacer dinero y su vida no tiene sentido, por lo que pueden ser independientes, aunque en casos normales puede haber una correlación entre ellas.

Es importante que se diferencien unas de otras, incluso en el caso en que haya una correlación entre ellas, porque son independientes, y para algunas personas no dependen unas de otras o no se relacionan.

7. Su concepto sobre Dios es muy interesante. Usted afirmaba hace unos años que la teoría del proceso era la más adecuada. ¿Qué piensa en la actualidad sobre Dios? ¿Se considera una persona religiosa?

Lo que digo en ese capítulo es lo que creo de Dios (se refiere al libro de La Auténtica Felicidad capítulo 19) (Seligman, M.E.P., 2002, 19, 329- 343) y lo que creo que no es Dios.

No había un Dios, pero habrá un Dios. El concepto de final es el concepto que explico y es lo que digo.

Los seres humanos somos parte de un largo proceso que no admite control y pienso que el proceso creará omnipotencia, omnisciencia y bondad.

¿Usted cree que es una persona espiritual? Esta pregunta es de mi director de tesis que además de ser un magnífico profesional es cura.

Estoy interesado en algunos aspectos de la religión católica. Creo que en términos generales coincido con algunos de los puntos de vista de la religión católica, pero con respecto a la noción del tiempo creo que estamos un poco confundidos y en este punto sí somos incompatibles y es incompatible con el concepto de creación.

8. Usted hace referencia en varias ocasiones a Jonas Salk y la admiración que siente por él, así como la influencia que ha tenido en su persona ¿Considera que ha seguido de alguna manera los pasos de Salk?, porque usted habla mucho de Salk en sus escritos.

Así es, creo que la idea de que puedes enseñar a la gente habilidades psicológicas y prevenir enfermedades físicas y mentales es de corazón; lo que hago y pienso, es un magnífico ejemplo de ello.

9. A día de hoy, después de tantos años, cómo se plantea el hecho de que el 30% de los animales no padecieran indefensión aprendida. Sabemos que ese problema se solventó en el caso de los humanos con la introducción del estilo explicativo, pero en el caso de las ratas de laboratorio ¿cómo se explica este hecho? Porque en el caso de los perros puede decirse que hay un aprendizaje previo, pero en el caso de las ratas de laboratorio ¿cómo se lo explica?

No lo sé, tal vez porque hay diferencias individuales a nivel biológico, pero realmente no lo sé.

10. En el libro *No puedo ser más alto pero puedo ser mejor* usted en el apartado de dietas hace referencia a su falta de energía ¿Ha padecido usted alguna vez una depresión o síntoma de fatiga crónica? ¿Cómo puede ser esto compatible siendo un psicólogo tan prolífico?

Si, a menudo tengo falta de energía y he tenido un episodio de lo que llamamos depresión. Nunca he tenido fatiga crónica pero sí falta de energía, por lo que ahora estoy implicado en incrementarla con ejercicios. Ganar energía con los años es muy importante para el bienestar y estoy investigando conmigo mismo, tenemos un grupo de 15 que incluye un analista, niños y uno de los fisioterapeutas líderes en el mundo, y por las noches anotamos en internet cuantos pasos hemos dado ese día, y en mi caso cuantas calorías he consumido. Mi deseo de Año Nuevo fue hacer cinco millones de pasos al día en 2009, cosa que conseguí el 30 de diciembre, y el 31 de diciembre por error puse el programa en la franja máxima y me lo cargué.

En 1980 aproximadamente tuve una depresión cuando dejé a mi primera mujer por otra, y esta mujer me dejó. Entonces tuve una depresión.

¿Fue la época en la que usted estuvo en España?

Creo que sí ¿por qué lo pregunta?

Porque estuve hablando con una persona que organizó las conferencias y me dijo que estaba pasando un mal momento.

Puede ser. Siempre he sido algo depresivo pero esa ha sido la única vez que he pensado que tenía una depresión seria.

¿Y cómo puede encajar eso en su teoría del optimismo y el problema del divorcio? Me refiero al divorcio, ¿de qué manera afecta a los niños esta situación, cómo iba a influir en sus hijos, nunca lo pensó?

Creo que esto ha tenido una influencia negativa en mis hijos (David y Amanda). Tengo ahora cinco hijos más y veo lo felices que son y pienso que el divorcio influyó de forma negativa en ellos.

No fue, y tampoco lo es ahora, un divorcio fácil, ella siempre ha hablado mal de mí y creo que eso les hace daño todavía ahora.

Mi ex mujer se está vengando y creo que no lo está haciendo bien, porque afecta a los niños.

Usted habla en uno de sus libros acerca de una mujer que siempre le culpaba de todo ¿era su ex mujer?

Ah, era Suzanne Miller, la mujer por la que dejé a mi primera mujer.

Creo que usted no ha sido muy afortunado en el amor hasta que no encontró a su mujer actual.

Ella tuvo un affaire con Walter Mischel (psicólogo muy importante que estudia la personalidad) así que rompimos y ella ha ido saltando de una persona famosa a otra, y la verdad es que estoy encantado de que no funcionase, si realmente ella era una pesadilla.

Entonces, usted es afortunado, teoría del optimismo.

En ese momento no lo pensé así, pero si lo miro de forma retrospectiva creo que hubiera arruinado mi vida también.

En sus libros siempre habla muy bien de su mujer actual, creo que es su mujer en estos momentos, Mandy, ¿no?

Sí, creo que tenemos un buen matrimonio y soy muy afortunado por tener un segundo matrimonio así a pesar del primero.

Acerca de la cantidad de escritos que usted ha publicado es usted una persona muy prolífica ¿cómo se explica esto con la idea de que le falta energía?

Creo que hay varias razones: una de las cosas que me permiten ser prolífico es que soy muy aventurero y pruebo muchas ideas diferentes, todos los años tiro al aire diez bolas de ideas y una o dos funcionan.

En segundo lugar, también es que me aburro con mucha facilidad, en ese sentido soy como un niño de diez años. Una vez que sé qué va a pasar quiero hacer otra cosa.

En tercer lugar, es que tengo un montón de recursos (atajos). Cuando tenía tu edad tenía que leerme un artículo entero para entenderlo, pero ahora, que he leído tantos artículos y he hecho tanta ciencia, con leer unas cuantas palabras ya sé de que va y cuanto menos tiempo tardo más tiempo tengo para cosas importantes, así que tengo muchos recursos científicos que hacen que sea más fácil, como sabrás soy un jugador serio de bridge y tienes que tener mucha información de forma automática, así que ahora tengo más recursos sobre ciencia y es más fácil.

También tengo muy buenos estudiantes cada año, y lo que hago es generar alguna buena idea y dársela a otro para que la desarrolle, después solo corrijo lo que hacen.

Que suerte, eso es maravilloso.

Bueno me evita perder energía.

11. ¿Hacia dónde cree que se dirige la Psicología Positiva?

Creo que la educación positiva es muy importante, y su aplicación en los colegios.

También la aplicación de la Psicología Positiva en todos los Estados Unidos en el ámbito militar creo que va a tener una influencia enorme. Ahora mismo se está aplicando la Psicología Positiva en un millón cien mil soldados.

Usted nunca habla sobre la armada en sus libros.

Lo sé, esto aparece en los periódicos y en mi nuevo libro. Puedes encontrar información en Google utilizando “comprehensive soldiers fitness” (<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/50/Flickr-TheU.S.Army-ComprehensiveSoldiersFitness%281%29.jpg>) y encontrarás en la página principal una historia que cuenta lo que estamos haciendo. Básicamente, las altas esferas de la armada decidieron que iban a crear una armada con aptitudes no sólo a nivel físico sino también a nivel psicológico, así que estamos enseñando aptitudes emocionales, aptitudes sociales, familiares, espirituales, crecimiento postraumático y resiliencia en toda la armada; ahora mismo; todos los meses aproximadamente 150 sargentos vienen a la Universidad de Pennsylvania y mi equipo les entrena en Psicología Positiva.

(En la página web aparecen vídeos y resúmenes sobre lo que se está haciendo y sobre el programa en general que se apoya en cinco dimensiones: a nivel físico, emocional, social, familiar y espiritual:

"Dimensión física: realización y promoción en actividades físicas que requieren capacidad aeróbica, resistencia, fuerza, una composición corporal saludable y flexibilidad derivada a través del ejercicio, la nutrición y la formación.

Dimensión emocional: Enfrentarse a los retos de la vida de una manera positiva, optimista, demostrando el autocontrol, la resistencia y buen carácter con sus elecciones y acciones.

Dimensión Social: Desarrollar y mantener la confianza, valorar las relaciones y amistades que llenan al individuo y fomentar la buena comunicación incluyendo un intercambio cómodo de ideas, opiniones y experiencias.

Dimensión familiar: Ser parte de una unidad familiar que es segura, que apoya y que aporta amor y proporciona los recursos necesarios para que todos los miembros vivan en un ambiente saludable y seguro.

Dimensión Espiritual: fortalecer un conjunto de creencias, principios o valores que sustentan a una persona más allá de la familia, las instituciones y los recursos sociales" En red: <http://www.army.mil/CSF/about.html>).

Eso es muy interesante.

Es una empresa grande, un gran objetivo. Pero piensa que se están destinando 130 millones de dólares para ello y tenemos también peticiones por parte de armadas de la Comunidad Económica Europea además de los Estados Unidos.



Foto de Seligman con el Jefe del Estado Mayor que aparece en la misma página web.

¿Usted nunca ha tenido problemas con personas que están en contra de la guerra al trabajar con la armada?

No, también hay que diferenciar la armada de la política del gobierno, la armada no decide lo que se va a hacer sino el Jefe del Estado Mayor. Así que si alguien tiene problemas con las decisiones son los políticos y no la armada.

En segundo lugar, si trabajara sobre la malaria y estuviéramos mandando gente de la armada de Estados Unidos para infectarse y me dijeran: deberías aplicar tus conocimientos en ello, no estaría de acuerdo y no lo haría.

Creo en trabajar para prevenir los trastornos por estrés postraumático e incrementar el crecimiento postraumático y la resiliencia en la gente joven de la armada americana.

¿Y usted tiene resultados sobre si esto funciona, informes, investigaciones que se están realizando?

Estamos realizando una investigación jamás antes realizada, de gran magnitud, en la que personas que no han sido adiestradas en Psicología Positiva parece que tienen en mayor medida trastornos por estrés postraumático que las que sí, las personas que han sido entrenadas tienen una mejor resiliencia, mayor crecimiento, lo llevan mejor cuando sobreviven. Es un magnífico experimento sobre Psicología Positiva que puedes encontrar en “comprehensive soldiers fitness”.

Es una transformación cultural en la armada, de tener una dura máscara a ser una persona con sentido, compromiso y buenas relaciones, estamos en medio de este proceso de cambio en la armada.

¿Usted cree que esto es posible?

Sí, lo creo y es lo que ha decidido el jefe del Estado Mayor, y todos los generales, coroneles, los sargentos y personas implicadas van en esta línea.

Es la transformación que ahora se está realizando en Psicología Positiva.

Esta es una dirección, otra dirección es la Neurociencia Positiva; a través de la Fundación Templeton estamos dando 22.100.000 dólares en becas para la investigación en esta área. Qué está pasando en el cerebro con las emociones positivas cuando hay significado, compromiso y espiritualidad.

Y una tercera área es la Salud Física Positiva, cómo los elementos positivos están influyendo en una salud positiva y una de las cosas positivas es que en la armada 1,1 millones de personas pueden realizar tests y pueden adquirir aptitudes psicológicas en salud positiva. Estamos realizando pruebas médicas para la investigación, así que estaremos preparados para preguntar qué fortalezas y estados te permiten vivir durante más tiempo, producir menos enfermedades, producir menos costes médicos y una mejor prognosis para los ataques de corazón. Estamos empezando un estudio psicológico, seguramente el más grande de los que se ha hecho jamás.

Es increíble, demasiado prolífico.

Bueno, es la armada quién lo está haciendo y yo sólo estoy ayudando, dando mi consejo e información a los generales.

12. Usted es Doctor honoris causa por la Universidad Complutense de Madrid, donde yo he estudiado, mi alma Mater, ¿cree que la Psicología Positiva le va bien al carácter de los españoles?

La cultura española está relacionada con una mayor felicidad y no sé por qué, pero podría ser por las buenas relaciones que hay en la familia, y en muchos sentidos me recuerda las carencias de la cultura americana, y me llama la atención que haya tan pocos hijos en España.

Los países más felices podrían acoger mejor la Psicología Positiva, pero, es cierto que también países como Inglaterra, Noruega, Australia, están también interesados en la Psicología Positiva porque a lo mejor lo necesitan más.

¿Usted cree que es más fácil implementar la Psicología Positiva en unos países que en otros?

No podría asegurarlo, pero España ha sido muy receptiva a la Psicología Positiva, Inglaterra también, Australia; sin embargo, en Estados Unidos no del todo, a excepción de la armada. Está bien, pero si pienso en los libros que he publicado se leen más en Inglaterra, Noruega o España que en Estados Unidos.

¿De verdad? Pero usted es una persona muy conocida en España.

Puede ser, pero no tanto en Estados Unidos, quizá en el ámbito de la psicología sí, pero no soy una figura conocida.

Pero usted ha sido presidente de la APA.

No es tan importante, no soy realmente una figura conocida salvo en el caso del ámbito de la psicología, y tampoco quiero serlo. En otras naciones la gente me reconoce en la calle como en Londres, pero en las calles de Washington no.

Nunca me he reunido con los presidentes aquí, en Inglaterra sí, con los jefes o figuras importantes, pero no en Estados Unidos.

Pero usted es una persona muy importante.

Es interesante, pero no tanto en Estados Unidos como en Australia o Europa.

¿Y qué piensa usted acerca de esto? ¿Le gustaría ser más reconocido o tener un encuentro con el presidente?

No lo sé, de todas formas cuando me preguntas si hay mayor aceptación de la Psicología Positiva en unos países que en otros mi respuesta es sí, pero no sé la fórmula.

También en Estados Unidos hay muchos científicos importantes y de 200 o 300 yo soy uno más.

13. En todos sus libros y artículos aparecen las siglas E. P. ¿Qué significa?

E es Elías que era el nombre de mi tatarabuelo, pero la madre de mi madre murió cuando dio a luz por lo que conozco la historia de forma indirecta. Martin viene de mi abuelo materno que nunca conocí porque murió en 1940, y P viene de Peter porque, cuando nací, mi hermana mayor estaba un poco molesta por mi nacimiento y le dieron la oportunidad de ponerme un nombre, y eligió el nombre de Peter. No solía ser más que E. Seligman pero el director del Instituto se llamaba Harry E. P. Mysland y firmaba así, así que lo incluí.

9.2 Entrevista junto con la periodista Stacey Burling del *Philadelphia Inquire* a Martin E. P. Seligman

1 ¿Como se encuentra?

Nunca he estado mejor.

2 ¿Cuánto le han dado los coroneles?

Han estado negociando durante unos tres meses diarios.

¿Bromea?

No soy parte de ello y lo están negociando, la última cifra que oí eran 34 millones de dólares para el período de prueba, donde el máximo son 3 años, hay un mínimo y un máximo.

Lo quiero aplicar a la armada tan pronto sea posible, estimo que es importante para la armada adquirirlo, ya que los entrenamientos están yendo muy bien.

El tamaño del contrato depende de la rapidez con que lo acordemos con la armada.

3. Mirando mis notas he descubierto que tenía algunos problemas la última vez que estuve contigo, por ello he traído la grabadora ¿te parece bien?

Sí.

4. La primera vez que hablé con el Coronel para cubrir esta información pensé que nunca iba a suceder, descubriendo luego que había sido cínica, y ves, lo van a hacer, van a poner dinero para el IT. Y va a ser una realidad ¿De cuanto tiempo disponemos?

Alrededor de hora y media.

De acuerdo, tengo muchas cuestiones pendientes, veremos que podemos hacer, habrá cosas que anotaré, puesto que tengo cosas que comentar contigo, ya que dispongo de anotaciones de hace un año y habrán cambiado.

¡Esto comenzó hace un año!

Sí, alrededor de un año, pero sólo lo he hablado contigo una sola vez, sentada como ahora, por lo que comenzaremos a grabar. Hemos intercambiado muchos e-mails, 68 hasta agosto.

5. ¿Cómo surgió la idea del término Psicología Positiva?

Creo que fue el 1 de enero de 1999 en Méjico, cuando los tres decidimos el nombre.

Veo en mis notas que estuvo comentándolo con Templeton, debió de ser en 1989

No, 1999, perdón 1998.

¿Hablaste con Templeton de la Psicología Positiva antes de ser Presidente de la APA?

Cuando era Presidente electo, dos grandes descubrimientos estaban ocurriendo:

Uno era el comienzo del libro que estaba empezando, que era mucho más grande que el de Templeton, que era más pequeño. Jack Templeton me escribió comentándome que querían hacer un evento en mi honor, y dicho evento ayudaría.

Y por otro lado, y lo más importante, que tal vez nunca te haya dicho, es que recibí un mail que me decía: “¿por qué no vienes a verme a Nueva York?” firmado por un par de iniciales. Pensé que era un e-mail muy raro, pero dos semanas después estaba hablando con Judy Raw, que fue Presidente aquí, y le pregunté: “Judy, ¿Conoces a PT.?” Y me dijo: “¡Ve a verle!”.

Y el 24 de diciembre de 1998, siendo Presidente electo, me encontraba junto a una puerta, sin nombre alguno, en Manhattan. Entré en la habitación con dos hombres de pelo gris distinguidos y un micrófono; me dijeron: “nosotros cogemos a ganadores, y tu eres un ganador, queremos saber lo que quieres hacer”. Les dije que uno de mis inicios como Presidente de la APA sería la Ethno-political Warefare, quería mantener la reunión sobre ese tema con 40 académicos en el debate de los últimos cincuenta años del siglo XX sobre lo que debería y no debería pasar, y tras 5 minutos de conversación me enseñaron esa pequeña puerta, era una Fundación Anónima y si revelaba la identidad dejaría de ser mi Fundación. Me pidieron que les mandase lo que quería hacer y que no me olvidase de enviarles el presupuesto.

Dos semanas después aparecieron 250.000 dólares en mi mesa del despacho.

Así que comenzamos a trabajar con 40 destacados académicos y dos personas mas desconocidas en el grupo, uno era mi suegro, Dennis McCarthy, y el otro era el Tesorero de la Fundación, nunca antes la gente había sido tan amable conmigo, y seis semanas después de estar trabajando en ello recibí una llamada del Tesorero de la Fundación, comentándome lo bien que había estado la reunión, y me preguntó qué era lo siguiente que quería hacer. Le dije que estaba pensando en la Psicología Positiva, y tras un minuto, me dijo: “por qué no iba a visitarles a Nueva York”. Se habían cambiado de piso, se habían mudado al ático, mucho más lujoso, pero sin nombre en la puerta. Entré en la sala con dos abogados y un micrófono, después de 10 minutos me pidieron un presupuesto, que fue de 1.500.000 dólares.

Y esa es la verdadera historia de la Psicología Positiva, ese fue el pago, y el final de la historia más interesante.

Oh!, ¿de verdad, como puede ser eso, con lo interesante que está?

Como dos años después, recibí una carta con una sola línea de PT que decía: “¿puede la demolición del hombre ser continua?”, tras discusiones sobre lo que es dañino, su política, el cómo trabajarlo... me contesto un mail: “¿por qué no vienes a vernos a Nueva York?” (risas).

Y esta vez había una placa en la puerta.

Charles, de los Dutty Shop, les donó 5 billones de dólares a la Fundación, con lo que se convirtieron en la mayor Fundación de los Estados Unidos, me comentaron que nos iban a dar 20 millones en el 2000, los dos abogados estuvieron trabajando durante tres meses en su desarrollo, pero recibieron una llamada de PT, el cual les transmitió lo incómodo que se sentía, puesto que a lo largo de toda la historia de la Fundación era la primera vez que sucedía algo así, se había desestimado darles los 20 millones debido a que dos grandes cabezas de la Fundación lo rehusaron, ahora la Fundación es pública.

6. ¿Quién es PT?

No me gusta dar nombres, por eso facilito iniciales.

Pero ¿era el CEO?

Sí, era el CEO.

¿Le dieron más dinero desde entonces?

No, nos apoyaron, pero no más dinero.

Me gusta la historia, necesito historias así.

Aparecerá en el libro.

7. Hablemos del jardín, de la foto que tomé en el jardín, me pareció una buena idea que explica en la práctica tu opinión de la Felicidad ¿qué te aporta el trabajo en el jardín?

Es miserable, trabajo mucho en el Jardín para poder mostrarlo posteriormente, como hice contigo o cuando tengo fiestas, me gusta mostrarlo.

Pero sabes, mi teoría sobre el bienestar no es la teoría de la Felicidad, es sobre placeres emocionales.

No sabría explicar por qué es una misión, un trabajo, sin más. Es una causa, pero no un placer.

El crecimiento es parte del desarrollo, la teoría de mi libro está dividida en cuatro partes.

7. En tu libro hablas del ataque sufrido por tu padre y así es como llegaste a la idea de indefensión. Tengo una duda, y es ¿cuánto aprendemos respecto al cerebro, y el daño ocasionado en el cerebro de alguien? ¿Piensas que fuiste duro con él? ¿Qué el ataque podría haber afectado a sus funciones o que podrías ayudarlo en su caso?

Pienso que es mejor trabajar sobre ello que mostrar compasión. Estaba comenzando con una campaña política, que no podía realizar, por lo que pienso, era beneficioso.

Y ¿cómo afectó esto a tu idea de ayudar?

Era un simple ejemplo formal.

¿Qué edad tenías cuando ocurrió?

14, dos meses antes de cumplirlos.

¿Cómo te afectó este suceso?

Realmente no lo sé, fue una sombra en el camino. Murió a los 65 años, desde los 49 que le sucedió no logró remontar.

¿Has tenido miedo a tener un ataque al corazón?

Sí, la diferencia es que yo estoy más sano, él no lo estaba, tenía problemas de tensión, su tensión estaba entre los 100 y 160.

8. En uno de tus libros que leí, ahora no me acuerdo del título, haces bastantes referencias a cómo afecta la pérdida de una madre en un niño, y no haces referencia al padre ¿es porque el padre no es importante?, o ¿por tu propia experiencia? (risas).

Tal vez mi propia experiencia. El 90% de la dedicación es de la madre, y no es tanto la del padre, no es tan estrecha, ninguno de mis hijos la tiene conmigo, soy un simple proveedor.

Tienes muchos hijos, pero tengo entendido que has criado de diferente manera al segundo grupo respecto al primero. No me puedo creer que no estés cercano a ellos, te deben divertir si has tenido tantos.

Esto es como la jardinería, no son tanto trabajo, me dejan jugar al bridge, y al ordenador.

9. ¿Es cierto que mantienes una relación tradicional?

Sí, cuando me casé pensaba que iríamos a la Ópera en París y en Concorde alrededor del mundo y esas cosas. Ella quería 4 hijos y yo ninguno, así que acordamos 5.

¿Te gustaría tener más?

No creo que ella quiera tener más.

¿De veras no querías ninguno?

Sí, me gusta ir a Hoteles y restaurantes de 3 estrellas e ir a la Ópera en París

Pero eres bastante flexible, ¿cierto?

Sí, mientras pueda jugar al bridge.

En mis primeras anotaciones tengo 3 horas de bridge, ¿es eso correcto?

Sí

10. Sus padres preferían que estuviera más próximo a Robert Heinlein que a Einstein.

Einstein era un genio pero no escribió nada, creo que ellos admiraban esta combinación con ser un buen científico.

11. ¿Cuándo compró su casa actual?

En abril de 1993.

¿Así que la compró soltero?

Sí.

Pero es una casa enorme para alguien soltero.

Me gusta el espacio y la privacidad. Y la quería llenar de perros y niños.

12. ¿Creciste en lo que llamas clase media?

Sí, piensa que cuando mi padre tenía 49 años, cuando sufrió el ataque, ganaba 7.000\$ al año, que era lo que costaba un colegio de un niño rico

13. ¿Te consideras acaudalado en este momento?

No exactamente acaudalado, normal.

Pero seguramente conoces gente más acaudalada que yo, te ha ido bien como psicólogo

Bueno más bien por los libros.

14. ¿Sigues bebiendo vino? ¿Podrías diferenciarlos?

No mucho, aunque cuando vivía en Inglaterra tenía un buen profesor, Jack Rackman.

Debes, de tener un buen paladar yo no lo tengo.

15. Conocias a Michael Crichton, ¿cómo le conociste?

Solía ir de vacaciones a Corner Village en Hawai, donde conocí a Michael, una persona muy alta, que a su vez conocía a Steven Spielberg. Hicimos una excursión en barco en busca de tiburones, y hubo problemas, al llegar junto a nuestras familias, estaban rezando.

¿Y como murió?

Es curioso, porque los tres genios que he conocido en esta vida han fallecido de la misma manera, por un cáncer en el aparato digestivo.

16. ¿Te consideras republicano?

No, voté a Obama, por Clinton, y por Jimmy Carter también.

La gente dice que eres conservador.

Soy conservador, pero no en ese sentido.

17. Volviste a la escuela militar, pero no crees pertenecer a ella. Mantienes amigos de la escuela, actualmente uno de tus mejores amigos vive en Montana.

18. ¿Quién dirías que son tus héroes?

Abraham Lincoln, Winston Churchill y Alexander Hamilton

¿Y algo que puedas destacar en común de los tres?

Que cambiaron el mundo.

19. ¿En que crees que te has equivocado profesionalmente?

Esa es realmente una muy buena pregunta. En la indefensión, no sé si hablaste con Steve Maier, mi principal colega, yo creía que el ser humano y los animales desistían porque no les importaba, y Steve pensaba que básicamente su biología cognitiva afectaba, pero que el ser humano podía activar parte del cerebro en su aprendizaje. Si enseñas a los animales lo que importa y activas su lado del cerebro puede ayudar, creo que él tenía más razón sobre la cognición en animales.

En animales, pero no en humanos.

No, nadie lo había realizado con humanos. Steve tenía la visión de que el responsable del abandono es el estrés.

Así que pienso que yo estaba equivocado con respecto a los animales, Maier separó el aprendizaje de la actividad cerebral.

Guau, pues es en esto en lo que la gente piensa que eres brillante.

A tu pregunta de ¿Puedes desactivar un cerebro con el aprendizaje cognitivo? Aún no sé la respuesta.

20. Me parece a mí que profundizaste en la Psicología Positiva en tu libro pensando más en la Felicidad, o en el mundo en un sentido más positivo, en ir por delante. ¿Crees que no volverías a escribir sobre Psicología Positiva?

Oh no, pienso que es un estado muy importante para mí.

¿Piensas que para la gente que lo lea es importante para incrementar y conocer mejor su vida?

Pienso que el nuevo libro es donde me encuentro ahora, es realmente difícil para mí juzgar que debería leer en la introducción. Creo que actualmente estoy más interesado en este concepto que en el cambio del mundo, es más un cambio en la psicología, donde a día de hoy el bienestar es un tema más político, hace dos semanas estuve reunido con el líder de los Lores en Inglaterra, respecto al texto de

los Liberales en el que el Primer Ministro Británico estaba trabajando en una plataforma de mensajes positivos, en buenas relaciones, en el sentido de vida de la gente.

21. Trabajar en el ejército de los Estados Unidos es trabajar sobre una área enorme ¿Has estado alguna vez nervioso?

Sí el Coronel lo aprobase, tal vez sí estaría nervioso, porque podría ser erróneo, no estoy nervioso porque no estoy informado al respecto.

¿No te preocupa que tus ambiciones sean grandes, que tal vez sean demasiado?

Creo que los temores de las personas deben ser encontrados, creo que saber dónde estás es muy importante. No me importa que pueda equivocarme, no me importa cambiar lo que pienso. Es una gran aventura, es bueno sentir cómo la gente hace las cosas con seriedad. Me parece un buen descubrimiento.

Bueno, sí, pero están gastando muchos millones en escucharte, eso es una gran responsabilidad.

Si pero la gente piensa que estas cosas son científicas, y funcionan.

22. Comentan que antes de casarte andabas con muchas mujeres, ¿es eso cierto?

Sí, en la búsqueda de una esposa, básicamente.

23 ¿Te citabas con tus estudiantes?

Desconocía que eran mis estudiantes.

¿Era un problema en la época en la que lo hacías?

No, fue previamente a que se considerase. Actualmente ha cambiado.

24 ¿Como fue en el caso de Mandy, qué es lo que te atrajo de ella?

Bueno, dijo que sí. Es muy fácil llegar a ella, nada neurótica. Me gusta el acento británico (sonrisas).

25. Suena bastante a que ella apoya lo que haces.

Sí, pienso que mucho.

Esto os permite tener el mismo punto de vista de la gente tal y como desea ser, ¿no?

Sí, es muy fácil de llevar.

26. El incidente de la CIA en el que querían aprender a utilizar la indefensión en las torturas, ¿piensas diferente ahora que sabes la reacción al respecto?

Oficialmente no fue la CIA quien me invitó, fue la Agencia que cubre los alistamientos. La charla era para oyentes de la CIA, habría entre unos 55 a 75 personas de audiencia y la charla era en referencia a la diplomacia de los soldados en caso de ser capturados y cómo poder utilizar ese material en esos casos.

Si me volviesen a llamar a día de hoy lo volvería a hacer. Si mi nación me volviera a llamar volvería a responder, no si fueran a ser usados con fines mafiosos.

27. He leído que en Australia la estrategia que realizan en la aplicación de la Psicología Positiva son cifras extravagantes.

No, eso no es cierto, contactaron con la Universidad de Pennsylvania y negociamos con el Estado para la aplicación en los colegios, algo parecido a lo que se realiza en las escuelas de aquí, no sé exactamente cuales eran las cifras, pero entrenamos a 300 profesores durante dos semanas como es habitual internacionalmente.

El gobierno británico ha realizado una extensión del mismo, y han comprobado menos depresiones en los niños.

¿Cuánto tiempo cubre el proceso?

Venticuatro meses seguidos, tal vez sea el mejor que se pueda aplicar como prevención psicológica de la historia.

27. Comentas que no eres optimista, entonces ¿te repites a ti mismo los tipos de métodos que hay en tus libros?

Aplico estás técnicas cuando me suceden cosas.

28. ¿Se está estudiando actualmente el efecto que tiene lo positivo a nivel cerebral?

Sí, actualmente se está estudiando en una muestra de 250 individuos.

29. Me han comentado que te pregunte sobre lo ocurrido el 4 de julio cuando estuviste en España.

Sí, estuve en Barcelona, estaba completamente borracho con cava, y creo que vomité en la puerta de alguna vivienda. Fue mi primera visita a España.

¿Eso es todo? Creí que se trataba de algún tipo de reunión (risas).

30. ¿Creé que la genética puede influir en el comportamiento de las personas?

Sobre este tema escribí uno de mis libros, sobre cómo las fobias pueden influir en las personas, el miedo a la oscuridad o a los arácnidos desde una base biológica, fue en la década de los 70. Desarrollé la importancia y existencia de la biología y la evolución, previamente no se tenían en cuenta.

31. Siempre hablas mucho de otras personas.

Sí me gusta destacar lo que hacen y la influencia de otras personas.

32 ¿Cuándo te sientes feliz?

Cuando juego al Bridge, estoy con mi mujer, leyendo...

33 ¿Cuándo dices que te sientes feliz, eres feliz realmente o es más ligero?

Es más ligero. El momento más feliz de mi vida fue en 1998 en las series que ganaron los Philips.

34 Pregunta realizada por mí ¿Crees que has cambiado el Mundo?

Aún no, he cambiado la psicología, no el Mundo.

35. Tu hermana no comparte esta vida.

No, ella sólo medita.

¿Ha intentado tu hermana alguna vez suicidarse?

No, sólo estuvo muy deprimida.

36. Una de las críticas negativas que he oído sobre tu trabajo, es que estás dedicando mucho tiempo a la gente que se encuentra bien, más que a la gente que está sumida

en una depresión. Que los recursos no están yendo a las personas que realmente lo necesitan.

Creo que es un problema de equilibrio que debe ajustarse, la parte científica es mucho más importante que la médica, la noción de la sabiduría puede realmente ayudar desde un punto de vista científico a la humanidad.

37. ¿Piensas que eres un buen padre? (Pregunta mía).

No un padre realmente bueno.

¿Pero eres mejor padre que tu padre?

Sí lo soy. No soy una persona muy social, no sería el mejor recurso para ir en caso de necesitar apoyo emocional. Tal vez sea por los problemas que tuve.

38. Alguien me comentó, que admirabas a los militares por su coraje físico, creo que tu tienes coraje intelectual ¿crees que es parte de la atracción que sientes por los militares?

Sí es una especie de admiración a lo que hacen, defendiéndose, y haciendo que la democracia sea posible, y hacen un enorme sacrificio personal, es una combinación.

¿De donde crees que viene?

De la inteligencia y el comportamiento de un Sargento, para ser Sargento tienes que quererte a ti mismo. Son personas increíbles.

9.3 Viaje a Philadelphia (University of Pennsylvania) y fotos

El viaje que realizamos Luis García Vega (mi padre y profesor de Historia de la Psicología de la Universidad Complutense de Madrid además de catedrático) y yo a la Penn University no sólo fue emocionante por obtener tanta información y haber realizado una entrevista tan fructífera al Doctor y profesor Martin E. P. Seligman sino también por conocer la Universidad y su entorno.

En esta Universidad privada una licenciatura puede costar en torno a 300.000 euros aproximadamente, por lo que el perfil del estudiante es: personas con alto poder

adquisitivo o personas muy brillantes que la propia Universidad financia con la concesión de becas.

En esta época del año hace mucho frío, este año debido a los temporales de nieve el frío ha sido extremo, y muchas de las personas con las que queríamos entrevistarlos (por interés personal) como Rescorla, no se encontraban, porque van a pasar el invierno a otras universidades y después vuelven cuando el tiempo es más cálido. También localizamos el Instituto Beck que ahora dirige su hija en 1, Belmont Ave, suite 700 y nos comentaron que Aaron Tempkin Beck todavía sigue en activo con 89 años en el departamento de psiquiatría de la Universidad. Nos pusimos en contacto con su secretaria Barbara, pero el encuentro no fue posible porque es muy mayor y tenía la agenda completa.

Sin embargo, sí pudimos entrevistarlos con el profesor de neurociencia Javier Medina que fue muy amable y trabaja en el Laboratorio de Solomon (donde Seligman “descubrió” la indefensión aprendida), este profesor nacido en Madrid reside en Estados Unidos, y nos comentó, que una vez que finaliza un experimento desmantelan el laboratorio porque tienen problemas de espacio, por lo que el laboratorio donde se trabajó la indefensión en el sótano con perros y otros animales ahora es una aula de inglés, además de este laboratorio hay otros como el laboratorio de Rescorla que está en la tercera planta, pero no permite que nadie acceda a él si no es bajo su supervisión por lo que estaba cerrado, también se encuentran otros despachos como el de Paul Rozin que fue profesor de Seligman y escribe varios capítulos de su primer libro en 1972 (*Biological Boundaries of Learning*) (ver el apartado colegas de profesión para más información), y en el Centro de Psicología Positiva sí pudimos hablar sobre su trabajo con Linda la secretaria de Seligman y con Paul Schulman el director del proyecto PPC.

FOTOS



Mapa de la zona de la Universidad de Pennsylvania



Mapa del distrito de la Universidad



Laboratorio de Solomon de Psicología Experimental



Department of Psychology Faculty Directory		
<u>Name</u>	<u>Building</u>	<u>Room</u>
Aronfreed, Justin	Solomon Labs	B5
Baron, Jonathan	Solomon Labs	C7
Brainard, David	3401 Walnut St.	315C
Chambless, Dianne	Solomon Labs	C23
Dahan, Delphine	3401 Walnut St.	412C
Dana, Jason	Solomon Labs	C17A
DeRubeis, Robert	Solomon Labs	C8
Duckworth, Angela	3701 Market St.	209
Epstein, Russell	CCN, 3810 Walnut St.	308
Farah, Martha	CCN, 3810 Walnut St.	106
Flanagan-Cato, Loretta	Solomon Labs	D18
Gleitman, Henry	3401 Walnut St.	462B
Gleitman, Lila	3401 Walnut St.	423C
Goodwin, Geoff	Solomon Labs	C4
Grill, Harvey	Solomon Labs	D24
Hunt, Melissa	Solomon Labs	B8
Jha, Amishi	3401 Walnut St.	309C
Kable, Joe	Solomon Labs	C5
Kahana, Michael	3401 Walnut St.	327C
Kurzban, Robert	Solomon Labs	C3
Medina, Javier	Solomon Labs	D6
Muzzio, Isabel	Solomon Labs	D5
Nachmias, Jacob	3401 Walnut St.	331C
Norman, Frank	Solomon Labs	D1
Rescorla, Robert	Solomon Labs	D9
Rozin, Paul	CCN, 3810 Walnut St.	112
Ruscio, Ayelet Meron	Solomon Labs	C17
Seligman, Martin	3701 Market St.	205
Seyfarth, Robert	Solomon Labs	D7
Sternberg, Saul	3401 Walnut St.	332C
Swingley, Daniel	3401 Walnut St.	411C
Thompson-Schill, Sharon	CCN, 3810 Walnut St.	208
Trueswell, John	3401 Walnut St.	477A
White, David	Solomon Labs	D21
Williams, David	Solomon Labs	D22

Listado de los Profesores del Departamento de Psicología



Laboratorio de Rozin (Paul Rozin antiguo profesor de Seligman, ver apartado: su relación con otros colegas de profesión)



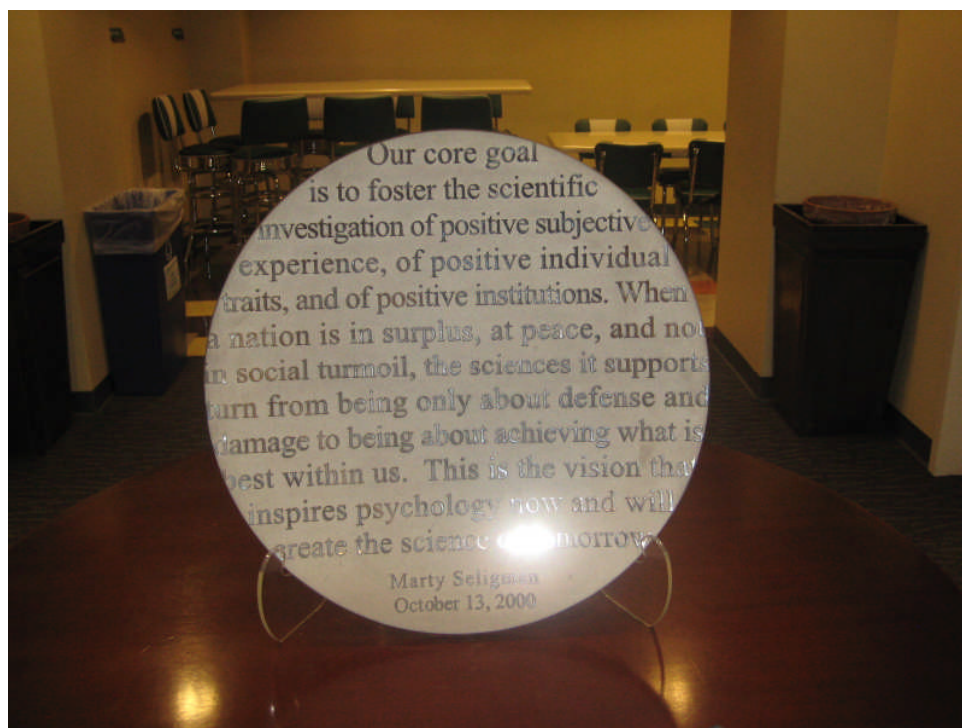
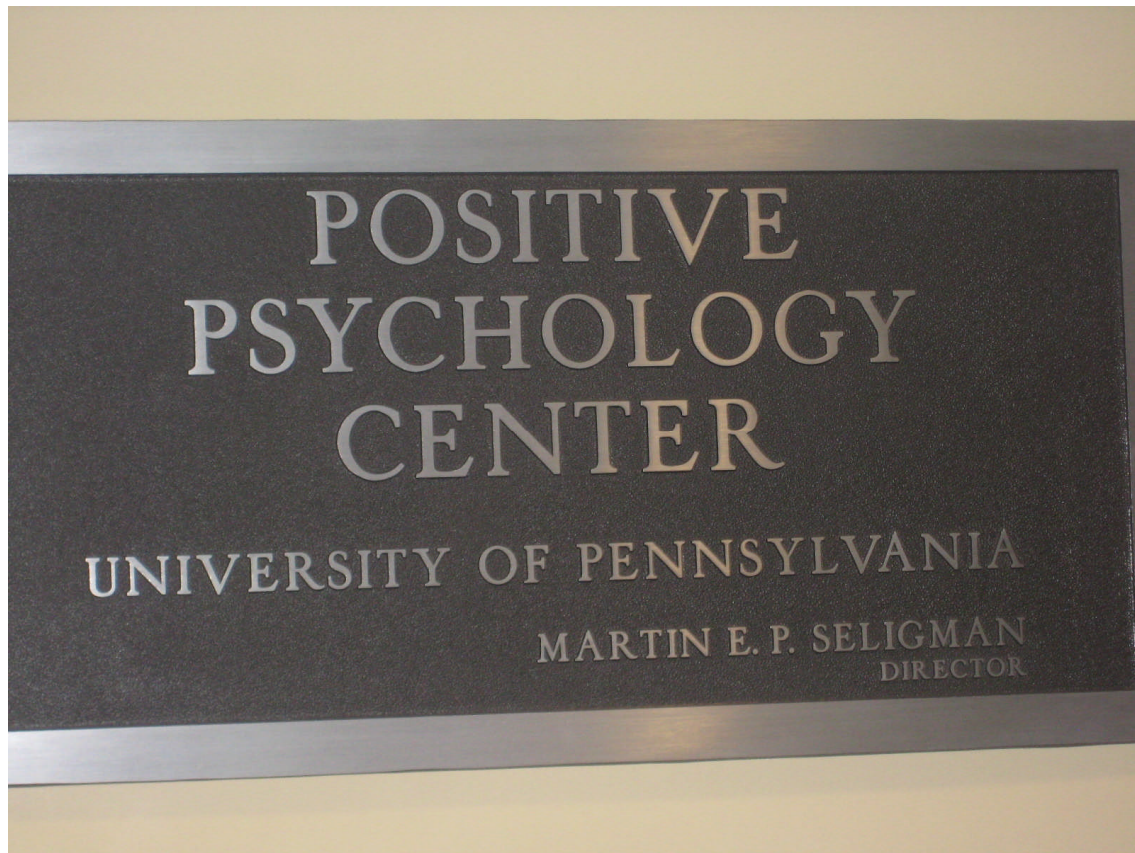


Despacho de Robert A. Rescorla en el Laboratorio de Solomon.



Centro de Psicología Positiva





Regalo de la Fundación Gallup



Peter Schulman (subdirector del PPC)



Martin E. P. Seligman.



Despacho de Martin E. P. Seligman donde se realizó la entrevista





Despacho de Seligman





La periodista Stacey Burling del *Philadelphia Enquirer*

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES

Comenzamos este estudio con la intención de analizar la obra psicológica de Martin E. P. Seligman, un investigador incansable, riguroso, y que ha sido considerado uno de los más relevantes psicólogos del siglo XX. La pregunta fundamental que nos hacíamos al comienzo de esta investigación era: ¿Cuál ha sido la clave de su éxito?

En esta investigación hemos verificado que el desarrollo de la psicología de Seligman se debe a tres factores fundamentales:

El paso de una psicología de déficit mental a una psicología de enriquecimiento personal. Es decir, desde una psicología que intenta evitar el dolor a una psicología interesada por hacer que el ser humano sea cada día más feliz.

Las experiencias personales que, cuando son procesadas por una mente tan poderosa como la de Seligman, son una fuente de nuevas teorías.

Responder a las demandas de la sociedad, el *zeitgeist*, es decir, el “espíritu de una época”, que alude a la experiencia del clima cultural dominante.

Después de la II Guerra mundial, lo importante, tanto en la medicina como en la psiquiatría y la psicología, era dar respuesta a los enormes traumas que había causado una deflagración planetaria; sin embargo, en las décadas posteriores se vive una época de bienestar y consumismo desaforado. La gente necesita consumir todo tipo de bienes, también los derivadas de la psicología y la psiquiatría. No es de extrañar que exista un creciente consumo de drogas, tanto legales como ilegales, que la gente acuda al psicólogo para mejorar sus relaciones matrimoniales, las relaciones con los hijos, mejorar la inteligencia, el humor, para adaptarse mejor al trabajo, para superar el estrés de la vida, etc. Finalmente, Seligman está hablando de un nivel superior de felicidad, la que está ligada a

hacer de la vida algo que merezca la pena, poniéndola al servicio de algo superior a nosotros mismos.

Las teorías de Seligman han estado en la cresta de la ola de la psicología durante un largo periodo gracias a que ha sabido leer los signos de los tiempos y gracias a que ha sabido ofrecer soluciones a las crecientes demandas de la sociedad de tener un mayor grado de felicidad.

Otra pregunta que nos hacíamos al analizar la obra de Seligman era: ¿Era predecible el cambio de dirección en las investigaciones realizadas por Seligman? La respuesta la tenemos en su forma de manejar los distintos problemas a los que se enfrenta. En todos ellos encontramos algunas constantes que son la clave para comprender su trayectoria científica.

Cuando comienza su carrera científica se incorpora a un laboratorio en el que se están llevando a cabo experimentos con animales según la metodología pavloviana, típica de una psicología dominada por el conductismo. Sabemos que en esta época, en la década de los años 70, el conductismo ha llegado a su nivel de incompetencia, es decir, existen muchos experimentos que no pueden ser explicados satisfactoriamente por medio del esquema estímulo-respuesta. Los organismos ya no pueden ser considerados como máquinas que responden a los estímulos. Diferentes investigaciones, entre otras, las llevadas a cabo por John García, al que Seligman hace frecuentes referencias y del que se siente deudor, han puesto en entredicho las explicaciones de las conductas de los animales mediante el esquema conductista.

Para la época en la que Seligman se enfrenta a la indefensión aprendida ya se habían celebrado algunos symposia que dieron origen al nuevo paradigma, el cognitivo. Seligman aprovecha este cambio de paradigma para explicar de una manera más convincente el desamparo aprendido. Aprovecha las críticas recibidas a su primera teoría para introducir elementos cognitivos. No sólo las personas, también los animales, ratas y perros, con los que trabaja preferentemente Seligman, entienden que algunas situaciones no son contingentes a la conducta y que, haga lo que haga el animal, no podrá escapar a una

descarga eléctrica, o a un ruido desagradable. Incluso, posteriormente, introducirá procesos cognitivos más complejos propios del ser humano, como son la atribución interna o externa, la universalidad de la impotencia o su particularidad a una situación determinada.

En esta primera etapa Seligman está muy atento a las investigaciones que consolidan su teoría y a los comentarios y propuestas de algunos de sus colaboradores, aunque aparentemente sean heterodoxos. Sin duda, en un ambiente conductista, las propuestas que introducen conceptos mentalistas y explicaciones que se alejan del esquema conductista son, por lo menos, sospechosas. Seligman da un paso adelante y propone una explicación teórica al desamparo aprendido que cumple mucho mejor las expectativas de su modelo que las del modelo que preconiza la conexión estímulo respuesta de Skinner y otros.

La primera parte de su trabajo científico está más orientada a darle respuesta a algunas cuestiones del pasado, como fue la enfermedad de su padre, que le quitó autonomía y le impidió valerse por sí mismo, una indefensión aprendida de la que no pudo recuperarse. Esto le produjo a su padre un desamparo, que Seligman liga a la indefensión. Al comienzo confunde depresión con indefensión porque los síntomas son muy parecidos, pero según avanza sus investigaciones descubre diferencias significativas entre ambas, aunque tengan algunos elementos comunes. También encuentra una explicación a su propio trauma, el supuesto “abuso” de una persona adulta que lo abrazaba, lo acariciaba y besaba cuando era un niño. Seligman no sufre ningún trauma porque, según él, esto no fue interpretado cognitivamente como algo que no pudiera evitar, sino como una muestra de cariño, sin que lo percibiera como un peligro para su integridad física o emocional.

El mismo Seligman afirma que la expectativa de incontrolabilidad no es suficiente para producir un estado depresivo. Esta expectativa producirá un componente depresivo cuando las consecuencias involucradas sean altamente deseadas o altamente aversivas. En este caso, no son las consecuencias objetivas, sino las consecuencias imaginadas, o esperadas. Por tanto, tiene más importancia la imaginación que la realidad para producir indefensión.

Así pues, el estado emocional depresivo, ligado a la indefensión, puede ocurrir tanto en los casos de indefensión “personal” como en los casos de indefensión “universal” porque en

los dos casos se verá afectada su posición personal. Por otra parte, la depresión disminuye la autoestima sólo si los sujetos se imaginan que la indefensión es exclusivamente personal, porque los depresivos creen que ellos son la causa de sus propios fracasos. También comprobó Seligman que la intensidad de los déficits depresivos dependerá de la fuerza o certeza de la expectativa de incontrolabilidad y en el caso de los déficits afectivos y de autoestima, de la importancia de las consecuencias que van a tener para el futuro de esta persona.

Es interesante constatar que Seligman tiene una interpretación cognitiva para dar cuenta de la indefensión aprendida tanto en animales como en seres humanos. Habla de expectativas respecto a las consecuencias de su actuar. Nosotros entendemos que el modelo de indefensión se aplica de una manera más acertada en los humanos que en los animales. En los animales, posiblemente, sólo se dé expectativa respecto a los elementos contextuales más simples: el tiempo y el espacio. El perro percibe en la indefensión que el tiempo se detiene y que no existe ninguna variación de las circunstancias aunque transcurra el tiempo, ya que es sometido una vez tras otra a un estímulo aversivo. Todo sigue igual en un largo periodo de tiempo. Lo mismo sucede respecto al espacio. El espacio no modifica las circunstancias adversas, por tanto, es inútil saltar de un sitio a otro de la caja, ya que el espacio sigue siendo el mismo. Lo que provoca en el perro la indefensión, en consecuencia, es la congelación del tiempo y del espacio.

La segunda parte de su carrera como investigador se inicia cuando comienza a tener hijos y, sobre todo, cuando se casa con su segunda esposa, Mandy, una mujer optimista, cooperativa, llena de ideas de superación y que ve las cosas desde una perspectiva positiva. Aquí tiene su origen la orientación hacia la Psicología Positiva. La mirada ahora no se volverá hacia el pasado sino hacia el futuro. No se trata de arreglar lo que está funcionando mal sino prevenir y mejorar el funcionamiento de las personas (su relación matrimonial, sus hijos, su propia vida, y la vida de los demás). Hay mucho espacio ahí delante de nosotros que la inmensa mayoría de las personas desconocen. Seligman ha visto un mundo lleno de posibilidades y su misión como científico y humanista es darlo a conocer, demostrando su existencia y su eficacia para conseguir la eudaimonía, la felicidad. Para

ello tendrá que hacer experimentos de laboratorio con animales y con seres humanos y mostrar, mediante una metodología rigurosa, que construir la felicidad es posible y que el optimismo inmuniza contra la depresión.

Pero, no hay que olvidar que las conclusiones de la investigación de la Psicología Positiva sólo son tan válidas como sus métodos de investigación. Reconociendo esto, la Psicología Positiva ha hecho un gran esfuerzo para desarrollar métodos de evaluación confiables, estables, rigurosos y válidos. En algunos casos, esos instrumentos ya existían, pero, una gran parte y, sobre todo, la validación y la difusión de estos métodos se ha producido gracias a una comunidad de psicólogos positivos deseosos de hacer uso de ellos en sus propias investigaciones.

Es evidente que la obra de Seligman, en especial sobre la Psicología Positiva, ha tenido una amplia repercusión en el mundo científico. Son muchas las revistas que publican artículos sobre emociones positivas, y muchas las asociaciones de psicólogos empeñados en crear una forma de psicología más en consonancia con el *zeitgeist* de nuestro mundo actual, un mundo lleno de posibilidades, donde la enfermedad, el sufrimiento y la muerte son escondidas como estigmas que pueden hacer al hombre caer en la depresión.

A pesar de la euforia que ha desatado la Psicología Positiva y su cultivo de las emociones positivas, no hay que olvidar que también las emociones positivas pueden tener un lado negativo. En primer lugar, un excesivo optimismo nos puede hacer perder de vista los problemas reales existentes a nuestro alrededor, podemos sentirnos en el mundo de las maravillas, donde todo es posible, donde no existen los problemas, o los podemos eliminar apretando el botón de mando a distancia, como hacemos cuando no nos gusta lo que estamos viendo en la pantalla del televisor.

En segundo lugar, las emociones positivas son adictivas. Recordemos, por ejemplo, cómo las grandes emociones producidas mediante drogas se convierten en adictivas al aportar al cerebro sustancias que hacen el mismo efecto que las endorfinas, con lo cual el organismo deja de producirlas. Las emociones positivas derivadas del sexo, del juego, del

riesgo (se ha hecho común la expresión: producción de adrenalina, para las emociones fuertes) son enormemente adictivas.

En tercer lugar, hasta ahora se han estudiado y potenciado emociones positivas de baja intensidad, emociones que ayudan a la convivencia, a sentirse bien, o a pasarlo bien. Las emociones positivas de alta intensidad, por el contrario, causan efectos indeseados como sesgos cognitivos, atencionales y de memoria (el enamoramiento, por ejemplo, produce altas cantidades de feniletilamina que provoca la secreción de dopamina y noradrenalina, que producen un estado de euforia natural cuando estamos con nuestra pareja).

En cuarto lugar, si nos centramos exclusivamente en las emociones positivas, y despreciamos las emociones negativas, podemos perder muchos mecanismos de defensa adquiridos durante millones de años de evolución. El temor, la vergüenza, el sentimiento de culpa, etc. son adquisiciones tanto de animales como de los seres humanos que se han instalado fundamentalmente en la amígdala y que nos ayudan a la supervivencia. Es posible que el mundo actual haya perdido parte de su funcionalidad, pero, es evidente, que siguen teniendo una función primordial tanto para la supervivencia como para la convivencia, e incluso, para ser buenas personas cuando nos sirven para despertar emociones parecidas a las de la otra persona, gracias a nuestras neuronas espejo.

Seligman tiene grandes esperanzas para la Psicología Positiva en tres pilares fundamentales: la tecnología, la diversión y el diseño.

Es posible, dice Seligman, que estos tres conductores de nuestro mundo aumenten la felicidad, aumenten la emoción positiva y así se han venido utilizando. Pero cuando has dividido la felicidad a mi manera, no es sólo la emoción positiva (eso se acerca a lo suficiente), sino que hay, además, un *fluir* en la vida y hay significado en la vida. El diseño, y creo que la diversión y la tecnología pueden usarse para aumentar el compromiso y el significado de la vida. Entonces, como conclusión, hay una undécima razón para el optimismo, además del ascensor espacial, creo que con la tecnología, la diversión y el diseño podemos realmente aumentar el tonelaje de la felicidad humana en el planeta. Y si la tecnología, en las próximas dos décadas, puede aumentar la vida placentera, la vida

buena y la vida llena de significado, entonces la psicología será suficientemente buena. Si la diversión puede ser también dirigida hacia el aumento de la emoción positiva, el significado y el flujo, entonces sí será positivo. Y si el diseño puede aumentar la emoción positiva, la eudaimonía, el flujo y la significación, entonces lo que estamos haciendo todos en conjunto será suficientemente bueno.

Para Seligman hay cuatro posibles rutas, caminos u orientaciones hacia la felicidad: el placer, el compromiso, el sentido y los logros. Cuando hablamos de una felicidad plena estaríamos satisfaciendo en alguna medida todos estos elementos.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS de MARTIN E. P. SELIGMAN:

En el caso de los libros, para no confundirlo con artículos del mismo año se han numerado los libros por orden de publicación y en el texto aparece de la siguiente manera: (nombre del autor o autores, fecha de publicación en inglés aunque el texto utilizado sea la versión española, número de libro por orden de publicación y páginas).

A continuación se enumeran por orden los libros publicados por Seligman:

1. Seligman, M. E. P., & Hager, J. (Eds.) (1972). *Biological boundaries of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
2. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman (Translated: (1981). *Indefensión: En la Depresión, el Desarrollo y la Muerte*. Madrid: Debate).
3. Maser, J., & Seligman, M. (Eds.). (1977) *Psychopathology: Experimental models*. San Francisco: W. H. Freeman (Translated: (1983). *Modelos Experimentales en Psicopatología*. Madrid: Alhambra Universidad (Spanish).
4. Garber, J., & Seligman, M. (Eds.). (1980). *Human helplessness: theory and applications*. New York: Academic Press.
5. Rosenhan, D.L., & Seligman, M. (1984). *Abnormal psychology*. New York: W. W. Norton.
6. Rosenhan, D.L., & Seligman, M. (1989). *Abnormal psychology*. (2d ed.). New York: W. W. Norton.

7. Seligman, Martin E.P. (1990). *Learned Optimism* ⇒ Seligman, Martin E.P. (2004) (*Aprenda optimismo*. Barcelona: Debolsillo). (Seligman, M.E.P., 1990, 7, pp.)
8. Seligman, M. (1991). *Helplessness: On depression, development, and death*. (2d ed.). New York: W. H. Freeman.
9. Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford.
10. Seligman, M. (1993). What you can change and what you can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement. Seligman, Martin E.P. (1995). *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor. Qué puede cambiar de usted mismo con técnicas de autoayuda*. Barcelona: Grijalbo.
11. Buchanan, G., & Seligman, M. (Eds.). (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
12. Rosenhan, D.L., & Seligman, M. (1995). *Abnormal psychology*. (3d ed.). New York: W. W. Norton.
13. Seligman, Martin E.P. (1995). The Optimistic Child ⇒ Seligman, Martin E.P.; Reivich, Karen; Jaycox, Lisa y Gillham, Jane (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo.
14. Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. (2d ed.). New York: Pocket Books (Simon and Schuster).
15. Seligman, M.E.P., & Rosenhan, D.L. (1998). *Abnormality*. New York: W.W. Norton. Study Guide de Lisa D. Butler with Robert W. Garlan
16. Gillham, J.E. (Ed). (2000). *The science of optimism and hope: research essays in honor of Martin E. P. Seligman*. Radnor, PA: Templeton Foundation Press.
17. Seligman, M.E.P., Walker, E., & Rosenhan, D.L. (2001). *Abnormal psychology*. -(4th ed.) New York: W.W. Norton.
18. Chirot, D., & Seligman, M. (Eds.) (2001). *Ethnopolitical warfare: Causes, consequences, and possible solutions*. Washington, D.C.: APA Press.

19. Seligman, Martin E.P. (2002). Authentic Happiness \Rightarrow Seligman, Martin E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
20. Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
21. Evans, D. L., Foa, E., Gur, R., Hendrin, H., O'Brien, C., Seligman, M. & Walsh, B.T. (Eds.). (2005). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*. New York: Oxford University Press, The Annenberg Foundation Trust at Sunnylands, and The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania.

ARTÍCULOS Y OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abela, J. R. Z., Brozina, K., & Seligman, M. E. P. (2004). A test of the integration of the activation hypothesis and the diathesis-stress component of the hopelessness theory of depression. *British Journal of Clinical Psychology* 43:111-128.
- Abela, J.R.Z. & Seligman, M. (2000). The hopelessness theory of depression: A test of the diathesis-stress component in the interpersonal and achievement domains. *Cognitive Therapy & Research* 24: 361-378.
- Abrahamson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., and Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review* 96:358-372.
- Adams Miller, Caroline (2000) *El optimismo en acción: lecciones para vivir más feliz*. Barcelona. Ediciones Robinbook, 2005.
- Alloy, L. B. (1982b). The role of perceptions and attributions for response-outcome noncontingency in learned helplessness: A commentary and discussion. *Journal of Personality* 50:443-479.

- Alloy, L. B., and Abramson, L. Y. (1988). Depressive realism: Four theoretical perspectives. In *Cognitive processes in depression*, ed. L. B. Alloy. New York: Guilford.
- Alloy, L.B., Peterson, C., Abramson, L.Y., & Seligman, M. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology* 46: 681-687.
- Altenor, A., Kay, E., and Richter, M. (1977). The generality of learned helplessness in the rat. *Learning in motivation* 8:54-62.
- Altmaier, E. M., and Happ, D. A. (1985). Coping skills training's immunization effects against learned helplessness. *Journal of Social and Clinical Psychology* 3:181-189.
- Anisman, H., Suissa, A., and Sklar, L. S. (1980). Escape deficits induced by uncontrollable stress: Antagonism by dopamine and noradrenaline agonists. *Behavioral and Neural Biology* 28:34-47.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York; Russell Sage Foundation
- Atlas, G. D., and Peterson, C. (1990). Explanatory style and gambling: How pessimists respond to lost wagers. *Behavior Research and Therapy* 28:523-529.
- Avia, María Dolores y Vázquez, Carmelo (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baker, A. G. (1976). Learned irrelevance and learned helplessness: Rats learn that stimuli reinforces, and responses are uncorrelated. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes* 2:130-142.
- Barber, J. G., and Winefield, A. H. (1987). Three accounts of the learned helplessness effect. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 113:141-163.

- Baum, A., and Gatchel, R. J. (1981). Cognitive determinants of reaction to uncontrollable events: Development of reactance and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology* 40:1078-1089.
- Beck, A., Davis, D., and Freeman, A. (2007). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*, 2nd Ed. New York: Guilford Press.
- Breier, A., Albus, M., Pickard, D., Zahn, T. P., Wolkowitz, O. M., and Paul, S. M. (1987). Controllable and uncontrollable stress in humans: Alterations in mood and neuroendocrine and psychophysiological function. *American Journal of Psychiatry* 144:1419-1425.
- Brewin, C. R. (1985). Depression and causal attributions: What is their relation?. *Psychological Bulletin* 98:297-309.
- Brown, I., and Inouye, D. K. (1978) Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology* 36:900-908.
- Brustein, S. C. (1978). Learned helplessness. *Journal of Instructional Psychology* 5: 6-10.
- Buchanan, G.M., Gardenswartz, C.A.R., & Seligman, M. (1999). Physical health following a cognitive-behavioral intervention. *Prevention and Treatment*, 2.
- Burns, M. O., and Seligman, M. E. P. (1989). Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years. *Journal of Personality and Social Psychology* 56:471-477.
- Burns, M.O., & Seligman, M. (1991). Explanatory style, helplessness, and depression. In C.R. Snyder, & D.R. Forsyths (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology*. New York: Pergamon Press, 267-284.
- Canino, F. J. (1981). Learned helplessness theory: Implications for research in learning disabilities. *Journal of Special Education* 15: 471-484.
- Cardemil, E., Reivich, K.J., Beevers, C.G., Seligman, M.E.P., & James, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in low-income, minority children: Two-year follow-up. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 313-327.

- Chaplin, T.M., Gillham, J.E., Reivich, K., Levy-Elkton, A., Samuels, B., Freres, D.R., Winder, B. & Seligman, M. (2006). Depression prevention for early adolescent girls: A pilot study of all-girls versus co-ed groups. *Journal of Early Adolescence*, 26, 110-126.
- Coates, D., and Wortman, C. B. (1980). Depression maintenance and interpersonal control. In *Advances in environmental psychology: Applications of personal control*, ed. A. Baum and J. E. Singer. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cohen, S., & Pressman, S.D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 122-125.
- Cole, C. S., & Coyne, J. C. (1977). Situational specificity of laboratory-induced learned helplessness in humans. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 615-623.
- Colligan, R., Offord, K., Malinchoc, M., Schulman, P., & Seligman, M. E. P. (1994). CAVEing the MMPI: Seligman's attributional model and the assessment of explanatory style. *Journal of Clinical Psychology* 50: 71-95.
- Cook, M. L., and Peterson, C. (1986). Depressive irrationality. *Cognitive Therapy and Research* 10:293-298.
- Crane, D. (1972). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*, University of Chicago Press: Chicago.
- Craske, M. L. (1988). Learned Helplessness, self-worth motivation, and attribution retraining for primary school children. *British Journal of Educational Psychology* 58:152-164.
- Cromwell, R. L. (1963). A social-learning theory approach to mental retardation. In *Handbook of mental deficiency*, ed. N.R. Ellis. New York: McGraw-Hill.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Cutrona, C. E., Russell, D., and Jones, R. D. (1985). Cross-situational consistency in causal attributions: Does attributional style exist? *Journal of Personality and Social Psychology* 47:1043-1058.

- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology* 9, 203-213.
- Dengerink, H. A.; and Myers, J. D. (1977). The effects of failure and depression on subsequent aggression. *Journal of Personality and Social Psychology* 35:88-96.
- DeVellis, R. F. (1977). Learned helplessness in institutions. *Mental Retardation* 15:10-13.
- DeVellis, R. F., DeVellis, B. M., Wallston, B. S., and Wallston, K. A. (1980). Epilepsy and learned helplessness. *Basic and Applied Social Psychology* 1:241-253.
- Díaz-Berciano, C., Vicente, F. and Fontecha, E. (2008). Modulating effects in learned helplessness of dyadic dominance-submission relations. *Aggressive Behavior*, 34, 273-281.
- Diener E, Emmons RA, Larsen RJ, Griffin S. (1985). The satisfaction with life scale. *J. Personal. Assess.* 49(1):71-75.
- Diener, C. I., and Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 40:919-926.
- Diener, E. & Seligman, M. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest* 5: 1-31.
- Diener, E. Horowitz, J. & Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research*, 16, 263-274.
- Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological Science* 13: 81-84.
- Donovan, W. L., and Leavitt, L. A. (1985). Stimulating conditions of learned helplessness: The effects of interventions and attributions. *Child development* 56:594-603.
- Dorworth, T. R., and Overmier, J. B. (1977). On learned helplessness: The therapeutic effects of electroconvulsive shocks. *Physiological Psychology* 5:355-358.

- Douglas, D., and Anisman, H. (1975). Helplessness or expectation incongruity: Effects of aversive stimulation on subsequent performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 1:411-417.
- Drake, R., & Seligman, M. (1989). Self-serving biases in causal attributions as a function of altered activation asymmetry. *International Journal of Neuroscience* 45: 199-204.
- Duckworth, A.L. & Seligman, M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198-208.
- Duckworth, A.L. & Seligman, M. (2006). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*. 16: 939-944.
- Duckworth, A.L., Steen, T.A., & Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology* 1, 629-651.
- Dweck, C. S., and Licht, B. G. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In *Human helplessness: Theory and applications*, ed. J. Garber and M. E. P. Seligman. New York: Academic Press.
- Dweck, C. S., and Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology* 25:109-116.
- Dyck, D. G., and Breen, L. J. (1978). Learned helplessness, immunization, and important of task in humans. *Psychological Reports* 43:315-321.
- Elig, T. W, and Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 37:621-634.
- Erikson, E.H. (1968). On the nature of psycho-historical evidence. In *Search of Gandhi*. *Daedalus*, V, 97, 3.
- Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 45-63.

- Feist, G.J., & Gorman, M.E. (1998). Psychology of science: Review and integration of a nascent discipline. *Review of General Psychology*, 2, 3-47.
- Ferrandiz, P., & de Vicente, F., (1995). Effects of feedback stimulus in fear conditioned with escapable and inescapable shocks in rats. *Psicothema*, 7, 2: 351-360.
- Fielstein, E., Klein, M. S., Fisher, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J., and Leitenberg, H. (1985). Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive Therapy and Research* 9:381:398.
- Fincham, F. D., and Cain, K. M. (1986). Learned helplessness in humans: A developmental analysis. *Developmental Review* 6:301-333.
- Fincham, F. D., Hakoda, A., and Sanders, R. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development* 60:138-145.
- Firth, J., and Brewin, C. R. (1982). Attributions and recovery from depression: A preliminary study using cross-lagged correlation analysis. *British Journal of Clinical Psychology* 21:229-230.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-521.
- Fordyce M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: a sixty-second index of happiness and mental health. *Soc. Indic. Res.* 20 (4):355-81.
- Fosco, E., and Geer, J.H. (197). Effects of gaining control over aversive stimuli after differing amounts of no control. *Psychological Reports* 29:1153-1154.
- Fowler, R.D., Seligman, M.E.P., Koocher, G.P. (1999). The APA 1998 Annual Report. *American Psychologist* 537-568.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion* (19), 313-332.
- Frisch, M. B. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Fritz Heider (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations Contributors*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gable, S.L., Reis, H.T., Impett, E.A., & Asher, E.R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228-245.
- Garber, J., Fencil-Morse, E., Rosellini, R.A., & Seligman, M. (1979). Inescapable shock as a weanling impairs adult discrimination learning. *Behaviour Research and Therapy* 17: 197-206.
- Garber, J., Miller, S. M., and Abramson, L. Y. (1980). On the distinction between anxiety and depression: Perceived control, certainty, and probability of goal attainment. In *Human helplessness: Theory and applications*, ed. J. Garber and M. E. P. Seligman. New York: Academic Press.
- García, J., Kimeldorf & Donald, D.J. (1958). The effect of ophthalmectomy upon responses of the rat to radiation and taste stimuli. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 51(3): 288-291
- Gatchel, R. J., Paulus, P. B., and Maples, C. W. (1975). Learned helplessness and self-reported affect. *Journal of Abnormal Psychology* 84: 732-734.
- Gertner, J.(2003). The Futile Pursuit of Happiness.*The New York Times*, September 7, 2.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., & Shatte, A. et al. (2006). School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly* 21: 323-348.
- Gillham, J., Reivich, K., Jaycox, L., & Seligman, M. (1995) Prevention of depressive symptoms in school children: Two year follow up. *Psychological Science* 6: 343-351.
- Gillham, J.E., & Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behaviour Research and Therapy* 37:S163-S173.

- Giltay, E.J., Geleijnse, J., Zitman, M., Hoekstra, F.G., & Schouten, E.G. (2004). Dispositional optimism and all-cause and cardiovascular mortality in a prospective cohort of elderly Dutch men and women. *Archives of General Psychiatry*, 61, 1126-1135.
- Girgus, J.S., Nolen-Hoeksema, & Seligman, M. (1991). Sex differences in depression and explanatory style in children. Special Issue: The emergence of depressive symptoms during adolescence. *Journal of Youth & Adolescence* 20: 233-245.
- Goetz, T. E., and Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology* 39:246-255.
- Goldstein, B.I., Abela, J.R.Z., Buchanan, G.M., & Seligman, M. (2000). Attributional style and life events: a diathesis-stress theory of alcohol consumption. *Psychological Reports* 87: 949-955.
- Golin, S., Sweeney, P. D., and Shaeffer, D. E. (1981). The causality of causal attributions in depression: A cross-lagged panel correlational analysis. *Journal of Abnormal Psychology* 90:14-22.
- Golin, S., Terrell, F., and Johnson, B. (1977). Depression and the illusion of control. *Journal of Abnormal Psychology* 86:440-442.
- Gotlib, I. H., and Beatty, M. E. (1985). Negative responses to depression: The role of attributional style. *Cognitive Therapy and Research* 9:91-103.
- Greer, J. G., and Wethered, C. E. (1984). Learned helplessness: A piece of the burnout puzzle. *Exceptional Children* 50:524-530.
- Griffith, P. R. (1986). Learned helplessness and ego defense mechanism in alcohol treatment. *Employee Assistance Quarterly* 1:87-92.
- Haaga, D.A.F., Ahrens, A.H., Schulman, P., Seligman, M. E. P., DeRubeis, R.J., & Minarik, M.L. (1995). Metatraits and cognitive assessment: Application to attributional style and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research* 19: 121-142.
- Haggbloom et al. (2002). The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th. Century. *Review of General Psychology*, 6, 139-152.

- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. New York: Basic Books.
- Hamilton, M. (1960). A rating scale for depression. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 23, 56- 62.
- Harker, L.A. & Keltner, D. (2001). Expressions of positive emotion in women's college yearbook pictures and their relationship to personality and life outcome across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1):112-124.
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology* 102:187-193.
- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311-327.
- Hollon, S.D., DeRubeis, R.J., & Seligman, M. (1992). Cognitive therapy and the prevention of depression. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives* 1: 89-96.
- Huta, V., Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2006). *Life satisfaction and the pleasant, engaged and meaningful life*. Manuscript submitted for publication.
- Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. (2001). Is pessimistic explanatory style a risk factor for depressive mood among community-dwelling older adults? *Behaviour Research and Therapy* 39: 255-272.
- Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. (2002). Cognitive style predictors of affect change in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*: 54: 233-253.
- Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. (2003). Cognitive styles and psychological well-being in adulthood and old age. In M. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K. Moore & The Center for Child Well-Being (Eds.), *Well-Being: Positive development across the lifespan*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Isen, A.M. (2005). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive processes. In C.R. Snyder & S.J.

- Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 528-540). Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, R. L., and Minor, T. R. (1988). Effects of signaling inescapable shock on subsequent escape learning: Implications for theories of coping and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology: Animal behavior Processes* 14:390-400.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jaycox, L., Reivich, K., Gillham, J., & Seligman, M. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy* 32: 801-816.
- Johnson, D. S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and selfconcept. *Journal of Educational Psychology* 73:174-180.
- Kamen-Siegel, L., Rodin, J., Seligman, M. E. P., & Dwyer, C. (1991). Explanatory style and cell-mediated immunity. *Health Psychology* 10: 229-235.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist* 28:107-128.
- Kennelly, K. J., Hayslip, B., and Richardson, S. K (1985). Depression and helplessness induced cognitive deficits in the aged. *Experimental Aging Research* 11:169-173.
- Kilpatrick-Tabak, B., and Roth, S. (1978). An attempt to reverse performance deficits associated with depression and experimentally induced helplessness. *Journal of Abnormal Psychology* 87:141-174.
- Kimata H. (2001). Effect of laughter in atopic dermatitis. *Stress Clinic*. 2001;10:33-37.
- King. L. A. & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 156-165.
- Klein, D.C., Fencil-Morse, E., and Seligman, M. (1976). Learned helplessness, depression, and the attribution of failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 33: 508-516.

- Kofta, M., and Sedek, G. (1989). Repeated failure: A source of helplessness or a factor irrelevant to its emergence? *Journal of Experimental Psychology: General* 118:3-12.
- Kubzhansky, L.D., & Thurston, R. (2007). Emotional vitality and incident coronary heart disease. *Archives of General Psychiatry*, 64, 1393-1401.
- Lakatos, I. (1983). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*, Alianza Editorial: Madrid.
- Larson, R. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60, 1250-1260.
- Lee, R. K. K., and Maier, S. F. (1988). Inescapable shock and attention to internal versus external cues in a water escape discrimination task. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes* 14:302-311.
- Levis, D. J. (1976). Learned helplessness: A reply and alternative S-R interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General* 105:47-65.
- Lewinson, P. M., Mischel, W., Chaplain, W., and Barton, R. (1980). Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions. *Journal of Abnormal Psychology* 89:203-212.
- Lichter, S., Haye, K., & Kammann, R. (1980). Increasing happiness through cognitive retraining. *New Zealand Psychologist*, 9, 57-64.
- Lilienfeld, Scott et al. (2002). *Science and Pseudoscience in Clinical Psychology*. New York: Guilford Press.
- Lin, E. H., and Peterson C. (1990). Pessimistic explanatory style and response to illness. *Behaviour Research and Therapy* 28:243-248.
- Linley, Alex, et al. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16
- Lyubomirsky S, Sheldon KM, Schkade D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Rev. Gen. Psychol.* 9, No. 2, 111–131.

- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Mackintosh, N. J. (1975). A theory of attention: Variations in the associability of stimuli with reinforcement. *Psychological Review* 82:276-298.
- Maier, S. F. (1989). Learned helplessness: Event co-variation and cognitive changes. In *Contemporary theories of learning*, ed. S. B. Klein and R. R. Mowrer. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Maier, S. F. (1990). The role of fear in mediating the shuttle escape learning deficit produced by inescapable shock. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes* 16:137-150.
- Maier, S. F., Albin, R. W., and Testa, T. J. (1973). Failure to learn to escape in rats previously exposed to inescapable shock depends on nature of escape response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 85:581-592.
- Maier, S. F., and Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General* 105:3-46.
- Maier, S. F., and Seligman, M. E. P., and Solomon, R. L. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness: Effects on escape and avoidance behavior of (a) the CS-US contingency, and (b) the independence of the US and voluntary responding. In *Punishment*, ed B. A. Campbell and R. M. Church. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Maier, S. F., Anderson, C., and Lieberman, D. (1972). The influence of control of shock on subsequent shock-elicited aggression. *Journal of Comparative and Psychological Psychology* 91:94-101.

- Maier, S. F., Sherman, J. E., Lewis, J. W., Terman, G. W., and Liebeskind, J. C. (1983). The opioid/non opioid nature of stress-induced analgesia and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes* 9:80-90.
- Major, B., Mueller, P., and Hildebrandt, K (1985). Attributions, expectations, and coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology* 48:585-599.
- Martorelli, A. y Mustaca, A.E. (2004). Psicología Positiva, salud y enfermos renales crónicos. *Rev. Nefrol. Diál. y Transpl.*, Volumen 24 -Nº 3 -2004, Pág. 99-104
- Marujo, H.A., Neto, L.M y Perloiro, M.F. (2003) *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Narcea Ediciones, Madrid
- Maruta, T., Colligan, R.C., Malinchoc, M. y Offord, K.P. (2000) *Optimists vs pessimists: survival rate among medical patients over a 30-year period*. Mayo Clin Proc, 75: 140-143 (on-line)(editorial de Martin Seligman)
- Mayor Sánchez, J. (1990). El método científico en Psicología. En Juan Mayor y J.L. Pinillos. *Historia, Teoría y Método*. Madrid: Alhambra. Universidad.
- McAdam, D. P., Diamond, A., de St. Aubin, E., & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: The psychological construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 678-694.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as a human strength: Conceptualization, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* (19), 43-55.
- McFarland, C., and Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to stress and failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 43: 311-325.
- McFerran, J. R., and Breen, L. J. (1979). A bibliography of research on learned helplessness prior to introduction of the reformulated model. *Psychological Reports* 45:311-325.
- Merton, R.K. (1985). *La Sociología de la Ciencia*, Alianza Editorial: Madrid.

- Mikulincer, M. (1988b). The relation between stable/unstable attribution and learned helplessness. *British Journal of Social Psychology* 27:221-230.
- Miller, L. Seligman, M. E. P., & Sung, S.H. (1999). Beliefs about responsibility and improvement associated with success among Korean American immigrants. *The Journal of Social Psychology* 13:221-228.
- Miller, L., & Seligman, M. (1999). Beliefs about responsibility and improvement associated with liberal-conservative justice beliefs. *Psychological Reports* 84: 329-338.
- Miller, W.R. and Seligman, M. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology* 84: 228-238.
- Miller, W.R. and Seligman, M. (1976). Learned helplessness, depression, and the perception of reinforcement. *Behaviour Research and Therapy* 14: 7-17.
- Mineka, S., Seligman, M. E. P., Hetrick, M., and Zuelzer, K. (1972). Poisoning and conditioned drinking. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 79: 377-384.
- Minor, T. R., and LoLordo, V. M. (1984). Escape deficits following inescapable shock: The role of contextual odor. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes* 10:168-181.
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.
- Morgeson, F., Seligman, M.E.P., Sternberg, R.J., Taylor, S.E., Manning, C.M. (1999). Lessons learned from a life in psychological science: Implications for young scientists. *American Psychologist* 106-116.
- Moya Santoyo, J. (2002). *Historia de la psicología. Autores más influyentes*. Madrid: PS editorial.
- Moya Santoyo, J. y García Vega, L. (1999). *El largo pasado de la psicología experimental*. Madrid: PS editorial.

- Mundt, Christoph & Backenstrass, Matthias. (2005). Psychotherapy and classification: Psychological, psychodynamic, and cognitive aspects. *Psychopathology*, 38(4), 219.
- Mundt, Christoph & Backenstrass, Matthias. (2005). Psychotherapy and classification: Psychological, psychodynamic, and cognitive aspects. *Psychopathology*, 38(4), 219.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist* 55: 56-67.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., and Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology* 51:435-442.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology* 101: 405-422.
- Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M. E. P., & Girgus, J. (1991). Sex differences in depression and explanatory style in pre-adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 20: 231-243.
- Oettingen, G., & Seligman, M. (1990). Pessimism and behavioral signs of depression in East versus West Berlin. *European Journal of Social Psychology* 20: 207-220.
- Overmier, J. B., and Leaf, R. C. (1965). Effects of discriminative Pavlovian fear conditioning upon previously or subsequently acquired avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 63:23-33.
- Overmier, J. B., and Seligman, M. E. P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 63:23-33.

- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Reply: Strengths of character and well-being: A closer look at hope and modesty. *Journal of Social & Clinical Psychology* 23: 628-634.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* 23: 603-619.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, 118-129.
- Peterson, C. (1980). Recognition of noncontingency. *Journal of Personality and Social Psychology* 38:727-734.
- Peterson, C. (1985). Learned helplessness: Fundamental issues in theory and research. *Journal of Social and Clinical Psychology* 3:248-254.
- Peterson, C. (1988). Explanatory style as a risk factor for illness. *Cognitive Therapy and Research* 12:117-130.
- Peterson, C. (1991) *Health and optimism*. The free press, New York
- Peterson, C. (1991) *Health and optimism*. The free press, New York
- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry* 2:1-10.
- Peterson, C. (2000) The future of optimism. *American Psychologist*, 55:44-55
- Peterson, C. (2006). *A primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, C. (1998) Learned helplessness and explanatory style. In D. F. Barone, M. Hersen, and V. B. VanHasselt (Eds.), *Advanced Personality*. New York: Plenum Press, 287-308.
- Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review* 91: 347-374.
- Peterson, C., & Seligman, M. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality* 55: 237-265.

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). Positive organizational studies: Thirteen lessons from positive psychology. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). The Values in Action (VIA) classification of strengths. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Peterson, C., and Bossio, L. M. (1991). *Health and optimism*. New York: Free Press.
- Peterson, C., and Stunkard, A. J. (1989). Personal control and health promotion. *Social Science and Medicine* 28:819-828.
- Peterson, C., and Stunkard, A. J. (1992). Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style. *Applied and Preventive Psychology* 1:111-117.
- Peterson, C., Bettes, B. A., & Seligman, M. (1985). Depressive symptoms and unprompted causal attributions: Content analysis. *Behaviour Research and Therapy* 23: 379-82.
- Peterson, C., Maier, S.F., Seligman, M. (1995). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-504467-3
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *Journal of Positive Psychology* 1: 17-26.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life, *Journal of Happiness Studies* 6:25-41.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology* 55: 23-27.
- Plante, T. (2005). *Contemporary Clinical Psychology*. New York: Wiley.

- Plante, T. (2005). *Contemporary Clinical Psychology*. New York: Wiley.
- Popper, K.R. (1967). *La Lógica de la Investigación Científica*, Tecnos: Madrid.
- Price, D.J.S. (1986). *Little science, big science and beyond*, Columbia University Press: Nueva York.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., Velicer, W. F., & Rossi, J. S. (1993). Standardized, individualized, interactive and personalized self-help programs for smoking cessation. *Health Psychology* 12: 399-405.
- Rachman, S.J. and Seligman, M. (1976). Unprepared phobias: Be prepared. *Behaviour Research and Therapy* 14: 333-338.
- Radloff LS. 1977. The CES-D scale: a selfreport depression scale for research in the general population. *Appl. Psychol. Meas.* 1(3):385-401.
- Raeikkoenen, K., Matthews, K.A., Flory, J.D., Owens, J.F. y Gump, B.B. (1999) Effects of optimism, pessimism, and trait anxiety on ambulatory blood pressure and mood during everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1): 104-113.
- Reivich, K.J., Gillham, J.E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.) *Handbook of Resilience in Children*. (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Robinson-Whelen, S. et al. (1997) Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73: 1345-1353.
- Robinson-Whelen, S. et al. (1997) Distinguishing optimism from pessimism in older adults: Is it more important to be optimistic or not to be pessimistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73: 1345-1353
- Rosellini, R.A. and Seligman, M. (1975). Frustration and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes* 104: 149-157.
- Rosenhan, D.L. (1973). On being sane in insane places. *Science* 179: 250-258.

- Roth, S. (1980). A revised model of learned helplessness in humans. *Journal of Personality* 48:103-133.
- Sandvik E, Diener E, Seidlitz L. (1993). Subjective well-being: the convergence and stability of self-report and non-self-report measures. *J. Personal.* 61(3):317-42.
- Satterfield, J.M., Monahan, J., & Seligman, M. (1997). Law school performance predicted by explanatory style. *Behavioral Sciences and the Law* 15: 1-11.
- Schulman, P., Castellon, C., & Seligman, M. (1989). Assessing explanatory style: The content analysis of verbatim explanations and the Attributional Style Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy* 27: 505-512.
- Schulman, P., Keith, D., & Seligman, M. (1993). Is optimism heritable? A study of twins. *Behaviour Research and Therapy* 31: 569-574.
- Seligman, M. (1969). For helplessness: Can we immunize the weak? *Psychology Today* June 42-45.
- Seligman, M.E.P. (1970). On the generality of the laws of learning. *Psychological Review* 77: 406-418.
- Seligman, M.E.P. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy* 2: 307-320.
- Seligman, M.E.P. (1973). Reply to Malone. *Psychological Review* 80: 306.
- Seligman, M.E.P. (1980). A learned helplessness point of view. In L. Rehm (Ed.), *Behavior therapy for depression*. New York: Academic Press, 123-142.
- Seligman, M.E.P. (1989). Explanatory style: Predicting depression, achievement, and health. In M.D. Yapko (Ed.), *Brief therapy approaches to treating anxiety and depression*. N.Y.: Brunner/Mazel, Inc., 5-32.
- Seligman, M.E.P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports Study. *American Psychologist* 50: 965-974.
- Seligman, M.E.P. (1996). A creditable beginning. *American Psychologist* 51: 1086-1088.
- Seligman, M.E.P. (1997). Foreword. In L. Luborsky, & P. Crits-Christoph, *A guide to the CCRT method (The Core Conflictual Relationship Theme) A revised and expanded edition*. Washington, DC: APA Books.

- Seligman, M.E.P. (1998). The prediction and prevention of depression. *The science of clinical psychology: Accomplishments and future directions*. Washington, DC: American Psychological Association, 201-214.
- Seligman, M.E.P. (2000). Optimism, pessimism, and mortality. *Mayo Clinic Proceedings* 75:133-134.
- Seligman, M.E.P. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review* 3: 2-7.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford Press.
- Seligman, M.E.P. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist* 126-127.
- Seligman, M.E.P. (2004). Can happiness be taught? *Daedalus* 3: 80-87.
- Seligman, M.E.P. (2006). Afterword: Breaking the 65 percent barrier. In M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology*. (pp. 230-236). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P., and Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*. 74:1-9.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Solomon, R.L. (1971). Consequences of unpredictable and uncontrollable trauma. In Brush, F.R. (Ed.), *Aversive conditioning and Learning*. New York: Academic Press.
- Seligman, M.E.P., & Altemus, A. (1980). Coping behavior: Learned helplessness, physiological change, and learned inactivity. (Seligman-Weiss Debate) *Behaviour Research and Therapy* 18: 459-512.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55: 5-14.

- Seligman, M.E.P., & Elder, G. (1985). Learned helplessness and life-span development. In A. Sorenson, F. Weinert, Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 377-427.
- Seligman, M.E.P., & LoLordo, V.M. (1997). Obituary of Richard Lester Solomon. *American Psychologist* 52: 567-568.
- Seligman, M. & Pawelski, J.O. (2003). Positive Psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*: 159-163.
- Seligman, M.E.P., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance agents. *Journal of Personality and Social Psychology* 50: 832-838.
- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology* 88: 242-247.
- Seligman, M.E.P., and Campbell, B.A. (1965). Effect of intensity and duration of punishment on extinction of an avoidance response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*: 59: 295-97.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F., and Geer, J. (1968). The alleviation of learned helplessness in dogs. *Journal of Abnormal Psychology*. 73: 256-262.
- Seligman, M.E.P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N., & Thornton, K.M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science* 1:143-146.
- Seligman, M.E.P., Park, N., & Peterson, C. (2004). The Values In Action (VIA) classification of character strengths. *Ricerche di Psicologia. Special Positive Psychology* 27: 63-78.
- Seligman, M.E.P., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *The Royal Society, Philosophical Transactions: Biological Sciences* 359:1379-1381.

- Seligman, M.E.P., Parks, A.C. & Steen, T. (2006). A balanced psychology and a full life. In F. Huppert, B. Keverne & N. Baylis (Eds.), *The science of well-being* (pp. 275-283). Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P., Rashid, T., & Parks, A.C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychology* 61: 774-788.
- Seligman, M.E.P., Schulman, P. & Tryon, A. (2007). Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, in press.
- Seligman, M.E.P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60: 410-421.
- Seligman, M.E.P., Verkuil, P. R., & Kang, T. H. (2001). Why lawyers are unhappy. *Cardozo Law Review* 23: 33-53.
- Seligman, M.E.P. and Binik, Y.M. (1977). The safety signal hypothesis. In H. Davis and H. Hurwitz (Eds.), *Pavlovian-Operant Interactions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 165-187.
- Seligman, M.E.P. and Groves, D. (1970). Non-transient learned helplessness. *Psychonomic Science* 19: 191-192.
- Seligman, M.E.P. and Hager, J.L. (1972). Biological boundaries of learning. The sauce-bearnaise syndrome. *Psychology Today*, 6, 59-61, 84-87.
- Seligman, M.E.P. and Hager, J.L. (1972). Biological boundaries of learning. The sauce-bearnaise syndrome. *Psychology Today* 6: 59-61, 84-87.
- Sethi, S. y Seligman, M. (1993) *Optimism and fundamentalism*. *Psychological Science*, 4:256-259.
- Sethi, S. y Seligman, M. (1993) *Optimism and fundamentalism*. *Psychological Science*, 4:256-259
- Sethi, S., & Seligman, M. (1993). Optimism and fundamentalism. *Psychological Science*, 4, 256-259.

- Shatte, A.J., Reivich, K., Gillham, J.E., & Seligman, M. (1999). Learned optimism in children. In C.R. Snyder (Ed.), *The Psychology of Coping*. Oxford University Press.
- Shatte, A.J., Reivich, K., Seligman, M. (2000). Promoting human strengths and corporate competencies. *Psychologist* 4:183-196.
- Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies* 7: 311-322.
- Skinner, B.F. (1938) *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis* New York: Appleton-Century
- Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Aspinwall, L.G., Schneider, S.G. et al.(1992) *Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS)*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3):460-473.
- Thornton, J.W., and Jacobs, P.D. (1971). Learned helplessness in human subjects. *Journal of Experimental Psychology* 33:33-43.
- Tiger, L. (1979) *Optimism: The biology of hope*. Simon & Schuster, New York
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Vaillant, G. E. (1983). *The natural history of alcoholism*. Cambridge: Harvard University.
- Vaughan, S.C. (2000). *La psicología del optimismo*. Barcelona.Paidós, 2004.
- Vicente, F. and Díaz-Berciano, C., (2005). Efecto de la dominancia diádica sobre la indefensión aprendida. *Psicothema*, 17: 292--296.
- Vicente, F., Ferrándiz, P. and Díaz-Berciano, C., (2006). Immunization and facilitation produced by predictable and controllable aversive events alternating with different duration aversive events unpredictable and uncontrollable. *Int. J. Psychol.*, 41: 385--396.

Visintainer, M.A., & Seligman, M. (1983). The hope factor. *American Health* 2: 58-61.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). 'Spontaneous' causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weinstein, N. D. (1986). Optimistic biases about personal risks. *Science* 246:1232-1233.

Wortman, C. B., and Brehm, J. W. (1975). Response to uncontrollable outcomes: An integration of reactance theory and the learned helplessness model. In *Advances in experimental social psychology*, ed. L. Berkowitz. Vol. 8. New York: Academic Press.

Young, L. D., and Allin, J. M. (1986). Persistence of learned helplessness in humans. *Journal of General Psychology* 113:81-88.

Young, Mark. (2005). *Learning the Art of Helping*, 3rd ed. Ch. 4, "Helping Someone Who is Different." Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Zaccaro, S. J., Peterson, C., and Walker, S. (1987). Self-serving attributions for individual and group performance. *Social Psychology Quarterly* 50:257:263.

Ziman, J. (1968). *Public Knowledge: The Social Dimension of Science*, Cambridge University Press: Cambridge.

Zullov, H. M., and Seligman, M. E. P. (1990). Pessimistic rumination predicts defeat of presidential candidates, 1900 to 1984. *Psychological Inquiry* 1:52-61.

Zullov, H., Oettingen, G., Peterson, C., & Seligman, M. (1988). Pessimistic explanatory style in the historical record: Caving LBJ, presidential candidates and East versus West Berlin. *American Psychologist* 43: 673-682.

INTERNET:

Cardemil, E. V., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2002). The prevention of depressive symptoms in low-income minority middle-school students. *Prevention & Treatment*, 5, Article 8. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050008a.html>

Seligman, M. (2000). Comment on Fishman's "Transcending the efficacy versus effectiveness research debate". *Prevention and Treatment*, 3. <http://journals.apa.org/prevention>.

Seligman, M. (2001). Comment on "Priorities for prevention research NIMH." *Prevention and Treatment*, 4. <http://journals.apa.org/prevention>

Yu, D.L., & Seligman, M. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention & Treatment*, 5, Article 9. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050009a.htm>.

Página Web de la Universidad de Alabama.

Página Web de la Universidad de Albany.

Página Web de la Universidad de California.

Página Web de la Universidad de Carolina en Chapel Hill

Página Web de la Universidad de Michigan.

Página Web de la Universidad de Missouri.

Página Web de la Universidad de Pennsylvania.

Página web de la Universidad de Pennsylvania en la Annenberg Public Policy.

Página Web de la Universidad de Princeton.

Página Web de la Universidad de San Diego, California.

Página Web de la Universidad de Temple.

Página Web de la Universidad de Vanderbilt.

Página Web de la Universidad de Wisconsin.

Página Web de la Universidad de Yale.

Página Web de Authentic Happiness

<http://www.authentichappiness.org>

Goizueta Business School

<http://www.goizueta.emory.edu/Faculty/MonicaWorline/>

Página web del College of Osteopathic Medicine

http://www.pcom.edu/departments/web_pages/departments_of_psychology/Psychology_Faculty/Arthur_Freeman/arthur_freeman.html

Página Web <http://evidence.no/en/vaillant>

En IEP (Enciclopedia filosófica)

<http://www.iep.utm.edu/nozick/>

Página Web de Innovators Combating Substance Abuse

<http://innovatorsawards.org/innovators/2622>.

Página Web de Mentor Coach (www.mentorcoach.com/AHC/guest_karenreivic.htm)

www.notablesbiographies.com

Página Web de One Day University

<http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/Ed>

Periódico El País, 18-10-2004. Artículo de Luis Rojas Marcos.

<http://www.elpais.es/articuloCompleto.html?xref=2004...>

12&type=Tes&anchor=elpepiopi&print=1&date=20041018 (1 de 3)18/10/2004 12:15:42

Periódico El País (agosto 2008)

<http://pdf.elpais.com/especial/juegos-olimpicos/matt-biondi.html>

Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pennsylvania

<http://www.positivepsychology.org>

Página Web de Rand Corporation

http://www.rand.org/about/people/j/jaycox_lisa.html)

The Society of Counseling Psychology (Division 17 de la APA)

<http://www.apa.org/about/division/div17.html>

Página Web del Swarthmore College

<http://www.swarthmore.edu>

<http://www.reflectivehappiness.com>

<http://www.positivepsychology.org/teachingpp.htm>

APÉNDICE

1. Curriculum vitae de Martin E.P. Seligman

Martin E.P. Seligman Curriculum Vitae

Office Address:

Positive Psychology Center

3701 Market St., suite 200

Philadelphia, PA 19104

Phone:-215-898-7173

Fax:-215-573-2188 or 610-896-6273

E-mail:-seligman@psych.upenn.edu/ marty@apa.org

Personal Information:

Born: August 12, 1942 in Albany, New York

Married (Mandy McCarthy Seligman), seven children: Amanda, David, Lara, Nicole, Darryl, Carly, and Jenny

DEGREES

A.B., Princeton University, summa cum laude (Philosophy), 1964

Ph.D., University of Pennsylvania (Psychology), 1967

Ph.D., Honoris Causa, Uppsala University, Sweden, 1989

Doctor of Humane Letters, Honoris Causa, Massachusetts College of Professional Psychology, 1997

Ph.D., Honoris Causa, Complutense University, Madrid, 2004

Ph.D., Honoris Causa, University of East London, 2006

APPOINTMENTS—recent

2004 -Director, Positive Psychology Center, University of Pennsylvania

1999 -Robert A. Fox Leadership Professor of Psychology, University of Pennsylvania

1976 -Professor of Psychology, University of Pennsylvania

2006 -Consulting Editor, *Perspectives on Psychological Science*

2006 -Distinguished Senior Advisor, *Journal of Positive Psychology*

2004 -Member, Fellows Nominating Committee, American Academy of Political and Social Science

2002 -Chair, American Psychological Society William James Award Committee

2001 -Member, American Academy of Political and Social Science

2000 -Director, Positive Psychology Network

2000-Distinguished Founding Fellow, Academy of Cognitive Therapy

1998 -National Advisory Board, National Association for Gifted Children

1997 -National Advisory Committee, National Interfaith Coalition for Spiritual Healthcare and Counseling

1997 -Honorary Professor of Psychology, Department of Psychology, -University of Wales, Cardiff

1996 -Member, National Academy of Practice

1990 -Society of Experimental Psychologists

1989 -Editorial Board, *Behaviour Research and Therapy*

1984 -Chairman, Scientific Board, Foresight, Inc.

APPOINTMENTS—past

2000-2005 -Member, Board of Trustees, American Psychological Foundation

2000-2003 -Scientific Director, Values -in -Action Classification of Strengths and Virtues Project, Mayerson Foundation

2000-2002 -Member, Board of Educational Affairs, American Psychological Association

2000-2001 -Treasurer, Executive Board, Council of Scientific Society Presidents

2000-2002 -Member, Board of Educational Affairs, American Psychological Association

1999-2002 -Program Director, Positive Psychology Award, John Templeton Foundation

1999-2001 -Member, Executive Board, Council of Scientific Society Presidents

1999-Past -President, American Psychological Association

1999-2001 -Member, Executive Board, Council of Scientific Society Presidents

1999 -Secretary, Executive Board, Council of Scientific Society Presidents

1998 -President, American Psychological Association

1997-2003 -Founding Editor -in -Chief, *Prevention and Treatment*, [the electronic journal of the American Psychological Association] -

1998- President -elect, American Psychological Association

1997-1999 Member, Board of Directors, American Psychological Association

1996-2000 Board of Advisors, *Parents Magazine*

1996-1999 Penn National Commission on Society, Culture, and Community

1995-98 Board of Directors, Eastern Psychological Association

1994-95 -Founding President, *InterPsych* [international electronic union of -psychiatrists and psychologists]

1993-95-President, Division 12 (Clinical Psychology), American Psychological Association

1982-Visiting Fellow, Max Planck Institute, Berlin, Germany

1975-Visiting Fellow, Maudsley Hospital, Institute of Psychiatry, University of London

1967-70 -Assistant Professor of Psychology, Cornell University

SCIENTIFIC AND SCHOLARLY AFFILIATIONS—Past

1987-95 -Editorial Board, *Philosophical Psychology*

1994- Editorial Council, *Journal of Psychological Practice*

1991-93 -Board of Scientific Affairs, American Psychological Association

1990-97 -Editorial Board, *Applied Psychology: An International Review*, Munich, Germany

1990-91 -Chairman, Personnel Committee, Faculty of Arts and Sciences, University of Pennsylvania

1989-91 -Board of Trustees, Prescott College, Prescott, AZ

1989-90 -Member, Personnel Committee, Faculty of Arts and Sciences, University of Pennsylvania

1989-94 -Member, Task Force on Graduate Education, American Psychological Society

1988-91 -Public Information Committee, American Psychological Association

1988-90 -Member, Task Force on Women and Depression, American Psychological Association

1988-90 -Advisory Board, *Psychology Today*

1988 -89 -Member, Founding Steering Committee, American Psychological Society

1988-89 -Member, NIMH Research Scientist Development Award Study Section

1986-87 -Member, Personnel Committee, Faculty of Arts and Sciences, University of Pennsylvania

1985-Editorial Board, *The Journal of Preventive Psychiatry and Allied Disciplines*

1984-85 -Co -Chairman, Senior Advisory Board on Longitudinal Studies of Puberty, National Institute of Mental Health

1981-88 -Social Science Research Council: Sub -Committee on Child Development in Lifespan Perspective

1979-88 -Social Science Research Council: Committee on Lifespan Development

1973-98 -Clinical License (Pennsylvania).

1964-67 -National Science Foundation, Graduate Fellow

1964-65 -Woodrow Wilson Graduate Fellow

1964 -Phi Beta Kappa, Sigma Xi

1963 -64 -National Science Foundation, Undergraduate Research Fellowship, Princeton University

1960 -64 -Princeton University Scholarship

Member

American Psychological Association

Eastern Psychological Association

American Association for the Advancement of Science

American Psychopathological Association

Society for Research in Psychopathology

American Psychological Society

Fellow

American Association for the Advancement of Science

American Psychological Association

General Division (1).

Experimental Division (3).

Comparative Division (6).

Clinical Division (12).

Aging Division (20).

Health Division (38).

Behaviour Research and Therapy Society

Society of Behavioral Medicine

American Psychological Society

Pennsylvania Psychological Association

GRANTS—current

2005-2008 -Principal Investigator, “Grit Research,” John Templeton Foundation, #11544

2005-2007 -Principal Investigator, “Positive Psychology Research,” John Templeton Foundation, #11286

GRANTS—past

2002-2006 Principal Investigator: "Prevention of Depression in School Children," National Institute of Mental Health, MH 52270

2001-2006 Principal Investigator: "Prevention of Depression with a Web -Based Supplement," National Institute of Mental Health, MH63430

2003-2004 Principal Investigator, “Learned Optimism and the Empowerment of People with Disabilities,” U.S. Department of Education subcontract from George Washington University, Grant #H264A980002

2002-2006 Principal Investigator, "Positive Psychology and the Cultivation of Character Among Youth," Fund for the Improvement of Education: Partnerships in Character Education Program, U.S. Department of Education, R215S020045

2002-2004 Principal Investigator, "Positive Youth Development as a Means of Preventing Disorders, Violence, and Suicide," Annenberg Sunnylands Trust Foundation

2001-2003 Principal Investigator, “Positive Psychology Young Scholars Grants Program,” John Templeton Foundation, #1605

2000-2002 Principal Investigator, “Positive Psychology Prize,” John Templeton Foundation, #1119

1999-2004 Principal Investigator, “The Positive Psychology Network,” The Atlantic Philanthropies

1999-2003 Principal Investigator, “The Positive Psychology Network,” The Annenberg Foundation

1996-2001 Principal Investigator: "Prevention of Depression in School Children," National Institute of Mental Health, MH 52270

1991-2001 Principal Investigator: "Prevention of Depression by Change in Explanatory Style," National Institute of Mental Health, MH 19604

1991-2001 Merit Award, National Institute of Mental Health

1987-90 Principal Investigator: "Explanatory Style as a Predictor of Mortality and -Morbidity," National Institute of Aging, AG0550

1985-92 Principal Investigator: "Helplessness and Attributional Style in Children, -"National Institute of Mental Health, MH 40142

1984-89 Member, MacArthur Foundation Network on Determinants and Consequences of Health -Promoting and Health -Damaging Behavior

1974-77 Principal Investigator: "Learned Helplessness, Depression and Social -Behavior," National Science Foundation, SOC 74 12063

1971-91 Principal Investigator: "Depression and Learned Helplessness" and -other titles, National Institute of Mental Health, MH 19604

1969-71 Principal Investigator: "Helplessness and Chronic Fear," National -Institute of Mental Health, MH 16546

AWARDS

2007 Master Lecturer, American Psychological Association

2006 Distinguished Scientific Contribution Award, American Psychological Association

2005 Book in Clinical Medicine, Association of American Publishers.

Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know.

2005. Distinguished Scientific Achievement Award, Division 12 (Clinical), American

2005. Psychological Association

2004 NAGC President's Award, National Association for Gifted Children

2003 Best Psychology Book, Books for A Better Life. *Authentic Happiness*.

2003 Grace of the Moment Medal, Elka Wintergarten Foundation

2002 Lifetime Achievement Award, California Psychological Association

2001 Theodore Roosevelt Fellow, American Academy of Political and Social Science

2002 Presidential Citation for Lifetime Achievement, American Psychological Association

2000 Arthur Staats Award for Unification of Psychology

1998 Psi Chi Frederick Howell Lewis Distinguished Lecturer

1998 Kaiser -Permanente Distinguished Contribution to Public Health Award

1997 Best of the Bulletin Award (for best feature article, American Psychological Association, Division 42 (Independent Practice).

Zubin Award, Society for Research in Psychopathology (for lifetime achievement).

1996 -Member, National Academy of Practice

1996 Master Lecturer, American Psychological Association

1995 Distinguished Practitioner, National Academy of Practice in Psychology

1995 James McKeen Cattell Fellow Award, American Psychology Society -(for applications of scientific knowledge).

1995 Distinguished Scientific/Professional Contribution Award, Pennsylvania Psychological Association

1992 Distinguished Scientist Lecturer, American Psychological Association

1992 Distinguished Contribution Award for Basic Research with Applied Relevance, American Association of Applied and Preventive Psychology

1991 William James Fellow Award, American Psychological Society -(for contributions to basic science).

1988 G. Stanley Hall Lecturer (honoring one undergraduate teacher of abnormal psychology in the U.S.), American Psychological Association

1986 Distinguished Scientific Contribution Award, American Psychological Association, Division 12 (Clinical), Section 3 (Experimental).

1978 -79 Fellow, Center for Advanced Study in Behavioral Sciences, Stanford,

CA

1976 Distinguished Scientific Contribution Award (for early career -contribution in animal learning), American Psychological Association

1974 -75 Guggenheim Fellow

1964 -67 National Science Foundation Graduate Fellowship, University of Pennsylvania

1964 -65 Woodrow Wilson Fellowship

1964 Philosophy of Mind Prize, Princeton University

BOOKS

1. A. Seligman, M. E. P., & Hager, J. (Eds.). (1972). *Biological boundaries of learning*. New York: Appleton -Century -Crofts.

2. B. Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Editions:

1. *Helplessness*. (1976). Tokyo: Tuttle -Mori Agency, Inc. (Japanese). 2. *Hjalphloshet*. (1976). Stockholm: Albert Bonniers (Swedish).

2. *Hiflosigkeit*. (1976). Munich: Urban and Schwarzenburg (German). Two editions. 4. *Desamparo*. (1977). Sao Paulo: Hucitec -Edsup (Portuguese). 5. *Helplessness*. (1977). Seoul (Korean). 6. *Helplessness*. (1978). Rome: Bulzoni Editore (Italian). 7. *Hulpeloosheid*. (1979) Netherlands: Nelissen and Bloemendaal (Dutch). 8. *Helplessness*. (1981). Tokyo: Seishin Shobo Ltd. (Japanese). 9. *Indefension*. (1981). Madrid: Editorial Debate (Spanish).

3. C. Maser, J., & Seligman, M. (Eds.). (1977). *Psychopathology: Experimental models*. San Francisco: W. H. Freeman.

Edition:

Modelos Experimentales en Psicopatologia. (1983) Madrid: Ithaca Universidad (Spanish). -

4. D. Garber, J., & Seligman, M. (Eds.). (1980). *Human helplessness: theory and applications.* New York: Academic Press.

5. E. Rosenhan, D.L., & Seligman, M. (1984). *Abnormal psychology.* New York: W. W. Norton.

6. F. Rosenhan, D.L., & Seligman, M. (1989). *Abnormal psychology.* (2d ed.). New York: W. W. Norton.

Edition:

1. *Psychopatologia.* (1994). Warsaw: Polskie Towarzystwo Psychologiczne (Polish).

7. G. Seligman, M. (1990). *Learned optimism.* New York: Knopf.

Editions: 1. (1990). *El Optimismo Se Adquiere.* Buenos Aires: Editorial -Atlantida (Spanish, Argentina). 2. (1991). *Pessimismus Kust Man Nicht.* Munich: Droemer, - (German). 3. (1991). Tokyo: *Kodansha* (Japanese). Paperback: *Kodansha* (1995). 4. (1991). *Optimisme Kun Je Leren.* Utrecht: Het Spectrum (Dutch).

5. (1992). *Aprenda a Ser Otimista.* Rio de Janeiro: Distribuidora Record -de Servicos de Imprensa, S.A. (Portuguese, Brazil). 6. Australian Edition. (1992). Sydney: Random - Century. 7. (1992). *Optimistin Kasikrja.* Finland: Otava (Finnish). 8. (1993). Warsaw: Media Rodzina (Polish).

9. (1994). *Apprendre L'Optimisme.* Paris: InterEditions (French).

10. (1995). Montreal: Editions Sogides (French).

(1996). *Imparare L'Ottimismo.* Florence: Giunti Gruppo Editoriale (Italian).

(1996). Taipei, Taiwan: Yuan -Liou Press (Chinese, complex).

(1996). Seoul, Korea: Origin (Korean).

(1997). Moscow, Russia: Perseus Publishers (Russian).

(1998). Barcelona, Spain: Ediciones Grijalbo (Spanish).

(1998). Taipei, Taiwan: Xinhua (Chinese, simple).

(2002). Riyadh, Saudi Arabia: Jarir

Other Editions:

Book of the Month Club (1991).

Rodale Press Book Club (1991).

Psychotherapy and Social Science Book Club (1991).

Quality Paperback Book Club (1991).

Paperback Edition: Pocket Books (Simon & Schuster) (1991).

Audio Edition: Simon & Schuster (1991).

8. H. Seligman, M. (1991). *Helplessness: On depression, development, and death*. (2d ed.). New York: W. H. Freeman.

9. I. Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford.

Edition:

1. (2000). Osaka: Nihei -sha (Japanese).

10. J. Buchanan, G., & Seligman, M. (Eds.). (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

11. K. Seligman, M. (1994). *What you can change and what you can't*. New York: Knopf.

Editions:

Australian Edition. (1994). Sydney: Random -Century

(1994). Warsaw: Media Rodzina (Polish).

(1995). *No puedo ser mas alto pero puedo ser mejor*. Barcelona: Grijalbo Mondadori S.A. (Spanish).

(1995). *O que voce pode e o que nao pode modar*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva (Portuguese).

(1995). *Changer oui c'est possible*. Paris: Editions Sogides (French).

(1997). Moscow: Persei (Russian).

(2002). Riyadh, Saudi Arabia: Jarir (Arabic).

(2007) What you can change and what you can't. (2nd ed.) New York: Vintage.

Other Editions:

Book of the Month Club (1994).

Audio Edition: Simon and Schuster (1994).

Paperback edition, Ballantine (1995).

12.L. Rosenhan, D.L., & Seligman, M. (1995). *Abnormal psychology*. (3d ed.). New York: W. W. Norton.

13.M. Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin.

Editions:

1. Australian edition. (1995). Sydney: Random House.

2. (1997). *Rowohlt* (German).

(1997). Warsaw: Media Rodzina (Polish).

(1998). *Det optimistiska barnet*. Jonkoping: Brain Books (Swedish).

(1998). Am oved (Hebrew).

(1998). Taipai, Taiwan: Yuan -Liou Press (Chinese, complex).

(1999). Ninos Optimistas. Barcelona: Grijalbo (Spanish).

(2004). Origin (Korean).

(2004). Shanghai Literature & Arts (Chinese, simple).

(2004). Diamond (Japanese).

Other Editions:

Book of the Month Club, 1995

Paperback edition, Harper Collins, 1996

Audio Edition: Harper Collins, 1996

14.N. Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. (2d ed.). New York: Pocket Books (Simon and Schuster).

Editions:

(2000). Warsaw: Media Rodzina (Polish).

(2001). Seoul, Korea: Origin (Korean).

(2002). Oslo, Norway: Forlaget WEM (Norwegian).

(2003). Bucharest, Romania: Humanitas (Romanian).

15.O. Seligman, M.E.P., & Rosenhan, D.L. (1998). *Abnormality*. New York: W.W. Norton.

16. P. Gillham, J.E. (Ed). (2000). *The science of optimism and hope: research essays in honor of Martin E. P. Seligman*. Radnor, PA: Templeton Foundation Press.

17. Q. Seligman, M.E.P., Walker, E., & Rosenhan, D.L. (2001). *Abnormal psychology*. (4th ed.) New York: W.W. Norton.

18. R. Chiot, D., & Seligman, M. (Eds.) (2001). *Ethnopolitical warfare: Causes, consequences, and possible solutions*. Washington, D.C.: APA Press.

19. S. Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

Editions:

(2002). NSW, Australia: Random House Australia.

(2002). Utrecht, The Netherlands: Uitgeverij Het Spectrum BV (Dutch).

(2003). Munich, Germany: Ehrenwirth/Luebbe (German).

(2003). Israel: Modan Publishers (Hebrew).

- (2003). China: Yuan -Liou (Chinese, Complex).
- (2003). Rio de Janeiro, Brazil: Editora Objetiva (Portuguese).
- (2003). Milan, Italy: Sperling & Kupfer (Italian).
- (2003): Madrid, Spain: Ediciones B (Spanish).
- (2003): Euromedia (Czech).
- (2003): CITIC (Chinese simple).
- (2003): UK: Nicholas Brealey Publishing (English).
- (2003): Aspect (Japanese).
- (2003): Seoul: Malpure (Korean).
- (2003): Aschehoug (Danish).
- (2003): Warsaw: Media Rodzina (Polish).
- (2003): Ediciones d'Ada (French).
- (2003): Livanis (Greek).
- (2004): Khabarovsk (Russian).
- (2007): Budapest: Profil Training Kft. (Hungarian)

Audio Edition: Simon & Schuster Audio, 2003

- 20. T. Peterson, Christopher & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- 21. U. Evans, D. L., Foa, E., Gur, R., Hendrin, H., O'Brien, C., Seligman, M. & Walsh, B.T. (Eds.). (2006). *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know*. New York: Oxford University Press, The Annenberg Foundation Trust at Sunnylands, and The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania.

SCIENTIFIC AND SCHOLARLY PUBLICATIONS

2007

222. Cardemil, E., Reivich, K.J., Beevers, C.G., Seligman, M.E.P., & James, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in low -income, minority children: Two -year follow - up. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 313 -327.

223. Seligman, M.E.P., Schulman, P. & Tryon, A. (2007). Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, in press.

2006

212. Chaplin, T.M., Gillham, J.E., Reivich, K., Levy -Elkton, A., Samuels, B., Freres, D.R., Winder, B. & Seligman, M. (2006). Depression prevention for early adolescent girls: A pilot study of all -girls versus co -ed groups. *Journal of Early Adolescence*, 26, 110 -126.

213. Duckworth, A.L. & Seligman, M. (2006). Self -discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939 -944.

214. Duckworth, A.L. & Seligman, M. (2006). Self -discipline gives girls the edge: Gender in self -discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198-208.

215. Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., & Shatte, A. et al. (2006). School -based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly*, 21, 323 -348.

216. Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Character strengths in fifty -four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, 118 -129.

217. Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *Journal of Positive Psychology*, 1, 17-26.

218. Seligman, M. (2006). Afterword: Breaking the 65 percent barrier. In M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology*. (pp. 230-236). New York, NY, US: Oxford University Press.

- 219 Seligman, M.E.P., Parks, A.C. & Steen, T. (2006). A balanced psychology and a full life. In F. Huppert, B. Keverne & N. Baylis (Eds.), *The science of well -being* (pp. 275-283), Oxford: Oxford University Press.
220. Seligman, M.E.P., Rashid, T., & Parks, A.C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774 -788.
221. Shimai, S., Otake, K., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7, 311 -322.

2005

205. Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203-213.
206. Duckworth, A.L., Steen, T.A., & Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629 -651.
207. Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life, *Journal of Happiness Studies*, 6, 25 -41.
208. Reivich, K.J., Gillham, J.E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. (2005). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.) *Handbook of Resilience in Children*. (pp. 223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
209. Seligman, M. E. P., Berkowitz, M. W., Catalano, R. F., Damon, W., Eccles, J.S., Gillham, J. E., Moore, K. A., Nicholson, H. J., Park, N., Penn, D. L., Peterson, C., Shih, M., Steen, T. A., Sternberg, R. J., Tierney, J. P., Weissberg, R. P., & Zaff, J. F. (2005). The positive perspective on youth development. In D. L. Evans, E. Foa, R. Gur, H. Hendrin, C. O'Brien, M. E. P. Seligman, & B. T. Walsh (Eds), *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know* (pp. 499 -529). New York: Oxford University Press, The Annenberg Foundation Trust at Sunnylands, and The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania.

210. Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.

2004

197. Abela, J. R. Z., Brozina, K., & Seligman, M. E. P. (2004). A test of the integration of the activation hypothesis and the diathesis-stress component of the hopelessness theory of depression. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 111-128.

198. Diener, E. & Seligman, M. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.

199. Evans, Dwight L., Seligman, Martin E.P. (2004). Introduction. In *Treating and preventing adolescent mental health disorders*. New York: Oxford University Press.

200. Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Reply: Strengths of character and well-being: A closer look at hope and modesty. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23, 628-634

201. Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.

202. Seligman, M. (2004). Can happiness be taught? *Daedalus*, 3, 80-87.

203. Seligman, M. E. P., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *The Royal Society, Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359, 1379-1381.

204. Seligman, M.E. P., Park, N., & Peterson, C. (2004). The Values In Action (VIA) classification of character strengths. *Ricerche di Psicologia. Special Positive Psychology*, 27, 63-78.

2003

184. Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203-213.

185. Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. (2003). Cognitive styles and psychological well-being in adulthood and old age. In M. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K. Moore &

The Center for Child Well -Being (Eds.), *Well -Being: Positive development across the lifespan*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

186. Isaacowitz, D.M., Vaillant, G.E., & Seligman, M. (2003). Strengths and satisfaction across the adult lifespan. *The International Journal of Aging and Human Development*, 57, 181-201.

187. Peterson, C., Lee, F., & Seligman, M. E. P. (2003). Assessment of optimism and hope. In R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. (pp. 646 -649). London: Sage Publications.

188. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). Character strengths before and after 9/11. *Psychological Science*, 14, 381 -384.

189. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). Positive organizational studies: Thirteen lessons from positive psychology. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett -Koehler.

190. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). The Values in Action (VIA) classification of strengths. Washington, DC: American Psychological Association.

191. Seligman, M. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*, 126 -127.

192. Seligman, M. (2003). The past and future of positive psychology. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well -lived* (pp. xi -xx). Washington DC: American Psychological Association.

193. Seligman, M. & Pawelski, J.O. (2003). Positive Psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 159 -163.

194. Seligman, M.E.P., & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. In L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. (pp. 305 -317) Washington, DC: American Psychological Association.

195. Shatte, A.J., Seligman, M.E.P., Gillham, J.E., & Reivich, K. (2003). The role of positive psychology in child, adolescent, and family development. In Lerner, R.E., Jacobs,

F., & Wertlieb, D. (Eds.). *Handbook of applied developmental science: promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

196. Weissberg, R.P., Kumpfer, K., Seligman, M. (Eds.). (2003). Prevention for children and youth that works: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425 -432.

2002

177. Cardemil, E. V., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2002). The prevention of depressive symptoms in low -income minority middle -school students. *Prevention & Treatment*, 5, Article 8. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050008a.html>

178. Diener, E., & Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81 -84.

179. Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. (2002). Cognitive style predictors of affect change in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 54, 233-253.

180. Levant, R.F., Seligman, M. (2002). Trial by Internet: Cybercascades and the Lilienfeld case. *American Psychologist*, 57, 222-225.

181. Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 3 - 12). New York: Oxford Press.

182. Seligman, M.E.P., & Peterson, C. (2002). Learned helplessness. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia for the social and behavioral sciences* (Vol. 13, pp. 8583 -8586). New York: Elsevier.

183. Yu, D.L., & Seligman, M. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention & Treatment*, 5, Article 9. Available on the World Wide Web: <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050009a.html>

2001

173. Gillham, J.E., Shatte, A.J., Reivich, K.J., Seligman, M. (2001). *Optimism, pessimism, and explanatory style*. Washington, DC: American Psychological Association, 53 -75.

174. Isaacowitz, D.M., & Seligman, M. (2001). Is pessimistic explanatory style a risk factor for depressive mood among community -dwelling older adults? *Behaviour Research and Therapy*, 39, 255-272.
175. Seligman, M. (2001). Comment on "Priorities for prevention research at NIMH." *Prevention and Treatment*, 4. <http://journals.apa.org/prevention>
176. Seligman, M.E.P., Verkuil, P. R., & Kang, T. H. (2001). Why lawyers are unhappy. *Cardozo Law Review*, 23, 33 -53.

2000

165. -Abela, J.R.Z. & Seligman, M. (2000). The hopelessness theory of depression: A test of the diathesis -stress component in the interpersonal and achievement domains. *Cognitive Therapy & Research*, 24, 361 -378.
166. Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5 -14. Reprinted in Duffy, K.G. (Ed.). (2002). *Annual editions: Personal growth and behavior*. (pp. 2 -5). Guilford, CT: McGraw -Hill/Dushkin. -
167. Goldstein, B.I., Abela, J.R.Z., Buchanan, G.M., & Seligman, M. (2000). Attributional style and life events: a diathesis -stress theory of alcohol consumption. *Psychological Reports*, 87, 949 -955.
168. Seligman, M. (2000). Optimism, pessimism, and mortality. *Mayo Clinic Proceedings*, 75, 133 -134.
169. Seligman, M. (2000). Comment on Fishman's "Transcending the efficacy versus effectiveness research debate". *Prevention and Treatment*, 3. <http://journals.apa.org/prevention>
170. Seligman, M.E.P., & Isaacowitz, D.M. (2000). Learned helplessness. In *The Encyclopedia of Stress*. (Vol. 2, pp. 599 -603). San Diego: Academic Press.
171. Seligman, M. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3, 2 -7.
172. Shatte, A.J., Reivich, K., Seligman, M. (2000). Promoting human strengths and corporate competencies. *Psychologist*, 4, 183 -196.

1999

156. Fowler, R.D., Seligman, M.E.P., Koocher, G.P. (1999). The APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 537 -568.

157. Gillham, J.E., & Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S163 -S173.

158. Miller, L., & Seligman, M. (1999). Beliefs about responsibility and improvement associated with liberal -conservative justice beliefs. *Psychological Reports*, 84, 329 -338.

159. Miller, L. Seligman, M. E. P., & Sung, S.H. (1999). Beliefs about responsibility and improvement associated with success among Korean American immigrants. *The Journal of Social Psychology*, 13, 221-228.

160. Morgeson, F., Seligman, M.E.P., Sternberg, R.J., Taylor, S.E., Manning, C.M. (1999). Lessons learned from a life in psychological science: Implications for young scientists. *American Psychologist*, 106 -116.

161. Peterson, C., & Seligman, M. (1999). *Psychology: 2000 Yearbook of science and the future*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

162. Seligman, M. E. P., Schulman, P., DeRubeis, R.J., & Hollon, S.D. (1999). The prevention of depression and anxiety. *Prevention and Treatment*, 2.

163. Shatte, A.J., Reivich, K., Gillham, J.E., & Seligman, M. (1999). Learned optimism in children. In C.R. Snyder (Ed.), *The Psychology of Coping*. Oxford University Press.

164. Buchanan, G.M., Gardenswartz, C.A.R., & Seligman, M. (1999). Physical health following a cognitive -behavioral intervention. *Prevention and Treatment*, 2.

1998

151. Gillham, J.E., Shatte, A.J., Reivich, K.J., & Seligman, M. (1998). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E.C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism*. Washington, D.C.: APA Press.

152. Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K.H., Martin, L.R., & Friedman, H.S. (1998). Catastrophizing and untimely death. *Psychological Science*, 9, 49 -52.

153. Peterson, C., & Seligman, M. (1998). *Psychology: Yearbook of science and the future 1999*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 374 -377.

154. Seligman, M. (1998). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559 -562.

154. Seligman, M. (1998). The prediction and prevention of depression. *The science of clinical psychology: Accomplishments and future directions*. Washington, DC: American Psychological Association, 201-214.

155. Seligman, M.E.P., Levant, R.F. (1998). Managed care policies rely on inadequate science. *Professional Psychology: Research & Practice*, 211-212.

1997

145. Lee, Y.T., & Seligman, M. (1997). Are Americans more optimistic than Chinese? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 32 -40.

146. Satterfield, J.M., Monahan, J., & Seligman, M. (1997). Law school performance predicted by explanatory style. *Behavioral Sciences and the Law*, 15, 1 -11.

147. Seligman, M. (1997). Foreword and afterword. In P. Nathan, & J. Gorman, *Treatments that work*. Oxford: Oxford University Press. (Eds.), Understanding Transference. -

148. Seligman, M. E. P., & LoLordo, V.M. (1997). Obituary of Richard Lester Solomon. *American Psychologist*, 52, 567 -568.

149. Seligman, M. (1997). Foreword. In L. Luborsky, & P. Crits -Christoph, *A guide to the CCRT method (The Core Conflictual Relationship Theme) A revised and expanded edition*. Washington, DC: APA Books.

1996

Schneider, F., Gur, R.E., Alavi, A., Seligman, M. E. P., Mozley, L., Smith, R.J., Mozley, P., & Gur, R. (1996). Cerebral blood flow changes in limbic regions induced by unsolvable anagram tasks. *American Journal of Psychiatry*, 153, 206-212.

Seligman, M. (1996). Science as an ally of practice. *American Psychologist*, 51, 1072 -1079.

Seligman, M. (1996). A creditable beginning. *American Psychologist*, 51, 1086 -1088.

1995

Haaga, D.A.F., Ahrens, A.H., Schulman, P., Seligman, M. E. P., DeRubeis, R.J., & Minarik, M.L. (1995). Metatraits and cognitive assessment: Application to attributional style and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research* (19), 121 -142.

140. Gillham, J., Reivich, K., Jaycox, L., & Seligman, M. (1995) Prevention of depressive symptoms in school children: Two year follow up. *Psychological Science*, 6, 343 -351.

Seligman, M. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports Study. *American Psychologist*, 50, 965 -974. Reprinted in Boletin Argentino de Psicologia. Argentina: Ediciones ADI (Spanish), 1996. Reprinted in Integrative Therapie. Germany: Junfermann Verlag (German), 1996. Reprinted in Czasopismo Psychologiczne, 2. Poland: Instytut Psychologii (Polish), 1996. Reprinted in Integrazione nelle Psicoterapie e nel Counseling. Italy: Edizione Scientifiche (Italian), 1997. Reprinted in Slife, B. (Ed.). (1998). *Taking sides: Clashing views on controversial psychological issues*. Tenth edition. Guilford, CT: Dushkin/McGraw -Hill.

1994

135. Colligan, R., Offord, K., Malinchoc, M., Schulman, P., & Seligman, M. E. P. (1994). CAVEing the MMPI: Seligman's attributional model and the assessment of explanatory style. *Journal of Clinical Psychology*, 50, 71 -95.

136. Satterfield, J.M., & Seligman, M. E. P. (1994). Military aggression and risk predicted by explanatory style. *Psychological Science*, 5, 77 -82.

137. Jaycox, L., Reivich, K., Gillham, J., & Seligman, M. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 801 -816.

138. Seligman, M. (1994). What you can change & what you cannot change. *Psychology Today*, May/June, 33 -41, 70, 72 -74, 84. Reprinted in Duffy, K.G. (Ed.). (1997). *Annual editions: Personal growth and -behavior*. (pp. 188 -195). Guilford, CT: Dushkin/McGraw -Hill.

1993

132. Steptoe, A., Reivich, K., & Seligman, M. (1993). Mozart's optimism: A study of explanatory style. *The Psychologist*, 69 -71.

133. Sethi, S., & Seligman, M. (1993). Optimism and fundamentalism. *Psychological Science*, 4, 256-259.

134. Schulman, P., Keith, D., & Seligman, M. (1993). Is optimism heritable? A study of twins. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 569 -574.

1992

127. Hollon, S.D., DeRubeis, R.J., & Seligman, M. (1992). Cognitive therapy and the prevention of depression. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 1, 89 -96.

128. Seligman, M. (1992). Power and powerlessness: Comments on "Cognates of Personal Control." *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, 1, 119 -120.

129. Seligman, M. E. P., Peterson, C., Schulman, P., & Castellon, C. (1992). The explanatory style scoring manual. In C.P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge University Press, 383.

130. Nolen -Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405 -422.

131. Seligman, M. E.P. (1992). Foreword. In A. Freeman, & F.M. Dattilio (Eds.), *Comprehensive casebook of cognitive therapy*. New York: Plenum Press.

1991

123. Burns, M.O., & Seligman, M. (1991). Explanatory style, helplessness, and depression. In C.R. Snyder, & D.R. Forsyths (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology*. New York: Pergamon Press, 267-284.

124. Kamen -Siegel, L., Rodin, J., Seligman, M. E. P., & Dwyer, C. (1991). Explanatory style and cell -mediated immunity. *Health Psychology*, 10, 229-235.

125. Girgus, J.S., Nolen -Hoeksema, & Seligman, M. (1991). Sex differences in depression and explanatory style in children. Special Issue: The emergence of depressive symptoms during adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 20, 233-245.

126. Nolen -Hoeksema, S., Seligman, M. E. P., & Girgus, J. (1991). Sex differences in depression and explanatory style in pre -adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 231-243.

1990

118. Seligman, M. E. P., Nolen -Hoeksema, S., Thornton, N., & Thornton, K.M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, 1, 143 -146.

119. Zullo, H.M., & Seligman, M. (1990). Pessimistic rumination predicts defeat of Presidential candidates: 1900 -1984. *Psychological Inquiry*, 1, 52 -61.

120. Seligman, M. E. P., & Zullo, H.M. (1990). Author's response. *Psychological Inquiry*, 1, 80 -85.

Oettingen, G., & Seligman, M. (1990). Pessimism and behavioral signs of depression in East versus West Berlin. *European Journal of Social Psychology*, 20, 207-220.

122. Seligman, M. (1990). Foreword. In L. Luborsky, & P. Crits -Christoph (Eds.), *Understanding transference -The CCRT method (The Core Conflictual Relationship Theme)*. New York: Basic Books.

1989

113. Burns, M., & Seligman, M. (1989). Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 118 -124.

114. Seligman, M. (1989). Explanatory style: Predicting depression, achievement, and health. In M.D. Yapko (Ed.), *Brief therapy approaches to treating anxiety and depression*. N.Y.: Brunner/Mazel, Inc., 5 -32.

115. Drake, R., & Seligman, M. (1989). Self -serving biases in causal attributions as a function of altered activation asymmetry. *International Journal of Neuroscience*, 45, 199-204.

116. Seligman, M. (1989). *Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons*. Washington, D.C.: The G. Stanley Hall Lecture Series, 9, 77 -96. Reprinted in Ingram, R.E. (Ed.). (1990). *Contemporary psychological approaches to depression: Theory, research and treatment*. (pp. 1 -9). New York: Plenum Publishing.

117. Schulman, P., Castellon, C., & Seligman, M. (1989). Assessing explanatory style: The content analysis of verbatim explanations and the Attributional Style Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 505 -512.

1988

Seligman, M. E. P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Luborsky, L., Ollove, M., & Downing, R. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 1 -6.

Seligman, M. (1988). Competing theories of panic. In S.J. Rachman, & J. Maser (Eds.), *Panic: Psychological perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 321 -329.

Seligman, M. E. P., Kamen, L.P., & Nolen -Hoeksema, S. (1988). Explanatory style across the life -span: Achievement and health. In E.M. Hetherington, R.M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Child development in life -span perspective*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 91 -114.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. (1988). Pessimistic explanatory style as a risk factor for physical illness: A thirty -five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.

112. Zullow, H., Oettingen, G., Peterson, C., & Seligman, M. (1988). Pessimistic explanatory style in the historical record: Caving LBJ, presidential candidates and East versus West Berlin. *American Psychologist*, 43, 673 -682.

1987

99. Seligman, M. E. P., & Yellin, A. (1987). What is a dream? *Behavior Research and Therapy*, 25, 1-24.

100. Peterson, C., & Seligman, M. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55, 237-265.

101. Seligman, M. (1987). A reinterpretation of dreams. *The Sciences*, 27, 46 -53.

102. Seligman, M. (1987). Predicting depression, poor health and presidential elections. *Science and Public Policy Seminar sponsored by the Federation of Behavioral, Psychological and Cognitive Sciences*, Washington, D.C., February.

103. Seligman, M. E. P., & Nolen -Hoeksema, S. (1987). Explanatory style and depression. In D. Magnusson, & A. Ohman (Eds.), *Psychopathology: An interactional perspective*. New York: Academic Press, 125 -139.

Schulman, P., Seligman, M. E. P., & Amsterdam, D. (1987). The attributional style questionnaire is not transparent. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 391 -395.

105. Seligman, M. E. P., Rappaport, J., & Gatz, M. Sept. (1987). The Boulder continuum and research oriented scientist practitioners. *Psychological Monitor*.

106. Kamen, L., & Seligman, M. (1987). Explanatory style and health. In M.

Johnston, & T. Marteau (Eds.), *Current psychological research and reviews: Special issue on health psychology*, 6, 207-218 Self -Administered training in the CAVE technique: Content analysis of verbatim explanations.

107. Self -Administered training in the CAVE technique: Content analysis of verbatim explanations.

1986

Seligman, M. E. P., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832 -838.

97. Nolen -Hoeksema, S., Girgus, J., & Seligman, M. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 435 -442.

Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (1986). A learned helplessness perspective on childhood depression: Theory and research. In M. Rutter, C.E. Izard, & P. Read (Eds.),

Depression in young people: Developmental and clinical perspectives. New York: Guilford, 223-249.

1985

92. Peterson, C., Bettes, B. A., & Seligman, M. (1985). Depressive symptoms and unprompted causal attributions: Content analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 379-82

93. Seligman, M. E. P., & Visintainer, M.A. (1985). Tumor rejection and early experience of uncontrollable shock in the rat. In F.R. Brush, & J.B. Overmier (Eds.), *Affect, conditioning, and cognition: Essays on the determinants of behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 203-210

94. Seligman, M. E. P., & Elder, G. (1985). Learned helplessness and life-span development. In A. Sorenson, F. Weinert, Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 377-427

95. Peterson, C., & Seligman, M. (1985). The learned helplessness model of depression: Current status of theory and research. In E.E. Beckman, & W.R. Leber (Eds.), *Handbook of depression: Treatment, assessment and research*. Homewood, IL: Dorsey, 914-939

1984 88. Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374

89. Alloy, L.B., Peterson, C., Abramson, L.Y., & Seligman, M. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 681-687

90. Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Hilflosigkeit, Attributionsstil, und Depression. In F.E. Weinert, & Rainer H. Kluwe (Eds.), *Metakognition, motivation, und lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 164-191

Edition: 1. Helplessness and attributional style in depression. In F. Weinert, & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates, 1987, 185-216. Seligman, M.E.P., Kaslow, N.J., Alloy, L.B., Peterson, C., Tanenbaum, R.L., & Abramson, L.Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among

children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235-238. **1983** 81. Peterson, C., Luborsky, L., & Seligman, M. (1983). Attributions and depressive mood shifts: A case study using the symptom -context method. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 96 -103

82. Visintainer, M.A., & Seligman, M. (1983). The hope factor. *American Health*, 2, 58 - 61

83. Simkin, D.K., Lederer, J.P., & Seligman, M. (1983). Learned helplessness in groups. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 613 -622

84. Kaslow, N.J., Tanenbaum, R.L., Abramson, L.Y., Peterson, C., & Seligman, M. (1983). Problem -solving deficits and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 497 -502

85. Peterson, C., & Seligman, M. (1983). Learned helplessness and victimization. *Journal of Social Issues*, 2, 103 -116

86. Volpicelli, J.R., Ulm, R.R., Altenor, A., & Seligman, M. (1983). Learned mastery in the rat. *Learning and Motivation*, 14, 204-222

Smith, R., & Seligman, M. (1983). Black and lower class children are more susceptible to helplessness induced cognitive deficits following unsolvable problems. *Journal of Personality and Social Psychology*. **1982** 76. Visintainer, M.A., Volpicelli, J.R., & Seligman, M. (1982). Tumor rejection in rats after inescapable or escapable shock, *Science*, 216, 437 -439

77. Raps, C.S., Peterson, C., Jones, M., and Seligman, M. (1982). Patient behavior in hospitals: Helplessness, reactance, or both? *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1036 -1041

78. Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L.T., Metalsky, G.I., & Seligman, M. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287 -300. Translated. (1985). Germany: Stiensmeier -Pelster. (German)

Citations in Stiensmeier -Pelster, J., Attributional style and depressive mood reaction, J. Person, 1989, 57:581 -599. And in Stiensmeier -Pelster, J. Attributionsstil und Bewertung bei depressiven versus nichtdepressiven Patienten, Zeitschrift fuer klinische Psychologie,

1988, 17: 46 -54. Raps, C.S., Peterson, C., Reinhard, K.E., Abramson, L.Y., & Seligman, M. E

P. (1982). Attributional style among depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 102 -103

Metalsky, G.I., Abramson, L.Y., Seligman, M. E. P., Semmel, A., & Peterson, C. (1982). Attributional styles and life events in the classroom: Vulnerability and invulnerability to depressive mood reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 612 -617

1981 74. Peterson, C., Schwartz, S.M., & Seligman, M. (1981). Self -blame and depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 253-259

75. Peterson, C., & Seligman, M. (1981). Helplessness and attributional style in depression: Parts I and II. *Tidsskrift for Norsk Psykoilforening* (18), 3 -18, and 53 -59

Edition: 1. Helplessness and attributional style in depression. In F. Weinert, & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates (1987), 185-216

1980 68. Seligman, M. E. P., & Alenior, A. (1980). Coping behavior: Learned helplessness, physiological change, and learned inactivity. (Seligman -Weiss Debate) *Behaviour Research and Therapy* (18), 459 -512. 69. Seligman, M. (1979 -1980). Harris on "Selective Misrepresentation." *American Psychologist*, 214-215. 70. Seligman, M. (1980). A learned helplessness point of view. In L. Rehm (Ed.), *Behavior therapy for depression*. New York: Academic Press, 123 -142

71. Abramson, L.Y., Garber, J., & Seligman, M. (1980). Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In J. Garber, & M. Seligman (Eds.), *Human helplessness*. New York: Academic Press, 3 -35. 72. Raps, C., Reinhard, K.E., & Seligman, M. (1980). Reversal of cognitive and affective deficits associated with depression and learned helplessness by mood elevation in patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 342 -349

73. Miller, S.M., & Seligman, M. (1980). The reformulated model of helplessness and depression: Evidence and theory. In R. Neufeld (Ed.), *Psychological stress and psychopathology*. New York: McGraw -Hill. 149 -178. **1979** 61. Seligman, M. E. P., & Miller, S.M. (1979). The psychology of power: Concluding comments. In L. Perlmutter, &

R. Monty (Eds.), *Choice and perceived control*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates, 347 - 370. 62. Seligman, M. E. P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247

Reprinted in Kennedy, P. (Ed.), *Research and issues in psychology*. Toronto: Kendall/Hunt (1984). 63. Binik, Y.M., & Seligman, M. (1979). Sudden swimming deaths. *American Psychologist* (17), 197-206. 64. Garber, J., Fencil -Morse, E., Rosellini, R.A., & Seligman, M. (1979). Inescapable shock as a weanling impairs adult discrimination learning. *Behaviour Research and Therapy* (17), 197-206

65. Alloy, L.A., & Seligman, M. (1979). On the cognitive component of learned helplessness in animals and man. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, 219-276

66. Alenior, A., Volpicelli, J.R., & Seligman, M. (1979). Debilitated shock escape if produced by both short -and long -duration inescapable shock: Learned helplessness vs. learned inactivity. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 14, 337 -339

67. Seligman, M. (1979 -1980). On the generality of the laws of learning: a "Citation Classic" in *Current Contents*. **1978** 56. Seligman, M. E.P., & Cook, L. (1978). Learned helplessness and depression. In G.E. Finley, & G. Marin (Eds.), *Readings in contemporary psychology*. Mexico City: Trillas, 270-282

57. Abramson, L.Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, I. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49 -59

Reprinted in Bates, S., Dockens, W.S., Gotestam, K.G., Merlin, L., & Sjoden, P.O. (Eds.), *Trends in behavior therapy*. New York: Academic Press

Reprinted in Wheaton, B. (Ed.), *The quality of social life*. Littleton, MA: Copley Publishing Group, 1987, 259-268

Reprinted in Cooper, C. and Pervin, L. (Eds.), *Personality: Critical Concepts in Psychology*. London: Routledge, 1998. 58. Abramson, L.Y., Garber, J., Edwards, N., and Seligman, M. (1978). Expectancy changes in depression and schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 165 -179

59. Rosellini, R.A. and Seligman, M. (1978). Role of shock intensity in the learned helplessness paradigm. *Animal Learning and Behavior*, 6, 143 -146
60. Seligman, M. (1978). Comment and integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 165 -179
- 1977** 49. Abramson, L.Y. and Seligman, M. (1977). Modeling psychopathology in the laboratory: History and rationale. In Maser, J. and Seligman, M. (Eds.), *Psychopathology: Experimental Models*. San Francisco:W.H. Freeman, 1-26
50. Miller, W.R., Rosellini, R.A., and Seligman, M. E.P. (1977). Depression. In Maser, J. and Seligman, M. (Eds.), *Psychopathology: Experimental Models*. San Francisco: W.H. Freeman, 104 -130
51. Seligman, M. and Binik, Y.M. (1977). The safety signal hypothesis. In H. Davis and H. Hurwitz (Eds.), *Pavlovian -Operant Interactions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 165 -187. 52. Seligman, M. (1977). Reversing learned helplessness and depression. In P. Zimbardo, *Psychology and Life* (11th Edition). Glenview, IL: Scott - Foresman
53. DaSilva, P., Rachman, S.J., and Seligman, M. (1977). Prepared phobias and obsessions: Therapeutic outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 210-211
54. Seligman, M. (1977). Comment on Rippere's Review. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 210-211. 55. Seligman, M. (1977). Helplessness. In B. Wolman (Ed.), *International Encyclopedia of Psychology, Psychiatry, Psychoanalysis, and Neurology*. New York: Human Sciences, 5, 338
- 1976** 38. Maier, S.F. and Seligman, M. E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3 -46
39. Miller, W.R. and Seligman, M. (1976). Learned helplessness, depression, and the perception of reinforcement. *Behaviour Research and Therapy*, 14, 7 -17
40. Rosellini, R.A., Binik, Y.M., and Seligman, M. (1976). Sudden death in the laboratory rat. *Psychosomatic Medicine*, 38, 55 -58

41. Seligman, M. E. P., Klein, D.C., and Miller, W.R. (1976). Depression. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Behavior Therapy*. Englewood Cliffs: Prentice -Hall, 168-210
42. Seligman, M. (1976). Learned helplessness and depression in animals and men. In J.T. Spence, R. Carson, and J. Thibaut (Eds.), *Behavioral Approaches to Therapy*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 111 -126.
43. Klein, D.C., Fencil -Morse, E., and Seligman, M. (1976). Learned helplessness, depression, and the attribution of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 508 -516
44. Klein, D.C. and Seligman, M. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 11-26
45. Meadow, S., Seligman, M. E. P., and Gelman, R. (1976). Language in the two -year old: Receptive and productive stages. *Cognition*, 4, 189-202
46. Rosellini, R.A. and Seligman, M. (1976). Failure to escape shock after repeated exposure to inescapable shock. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 7, 251-253
47. Hannum, R.D., Rosellini, R.A., and Seligman, M. (1976). Retention of learned helplessness and immunization in the rat from weaning to adulthood. *Developmental Psychology*, 12, 449 -454
48. Rachman, S.J. and Seligman, M. (1976). Unprepared phobias: Be prepared. *Behaviour Research and Therapy*, 14, 333 -338
- 1975** 31. Hiroto, D.S. and Seligman, M. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311 -327
32. Miller, W.R. and Seligman, M. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 228-238
33. Mineka, S. and Seligman, M. (1975). Conditioned drinking as avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 69 -80
34. Rosellini, R.A. and Seligman, M. (1975). Frustration and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 104, 149 -157

35. Seligman, M.E.P., & Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 534 -541
36. Seligman, M. E. P., Rosellini, R.A., & Kozak, M.J. (1975). Learned helplessness in the rat: Time course, immunization and reversibility. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 542 -547. Reprinted in Tarpy, R.M. (Ed.), *Readings in Learning and Memory*. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Company, 1978
37. Miller, W.R., Seligman, M. E. P., and Kurlander, H. (1975). Learned helplessness, depression, and anxiety. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 161, 347 -357
- 1974** 29. Seligman, M. (1974). Depression and learned helplessness. In R.J. Friedman and M.M. Katz (Eds.), *The Psychology of depression: Contemporary theory and research*, Winston -Wiley
- Reprinted in Rosenhan, D. *Theory and Research in Abnormal Psychology*, 1974
- Reprinted in von Praag, H.M. *Research in Neurosis*. Utrecht: Bonn, Schalteema, and Holkema, 1976.
30. Seligman, M. (1974). Submissive death: Giving up on life. *Psychology Today*, 7, 80 -85
- Reprinted in *Psychologie Heute*, 1976 (Germany).
- 1973** 24. Seligman, M. (1973). Fall into helplessness. *Psychology Today*, 7, 43 -48
- Reprinted in *Psychology Today*, 1975 (United Kingdom)
- Reprinted in Wickram, I. *Biofeedback, Behavior Therapy, and Hypnosis* Nelson -Hall, 1976.
25. Seligman, M. (1973). Looking ahead. In *Psychology '73 -'74*. Guilford, CT: Duskin, 576 -577.
26. Seligman, M. (1973). Reply to Malone. *Psychological Review*, 80, 306
27. Seligman, M. and Johnston, J.C. (1973). A cognitive theory of avoidance learning. In F.J. McGuigan and D.B. Lumsden (Eds.), *Contemporary Approaches to Conditioning and Learning*. Washington: Winston and Sons, 69 -110
28. Miller, W.R. and Seligman, M. (1973). Learned helplessness, depression and the perception of reinforcement. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 62 -73

1972 20. Seligman, M. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407 -412. 21. Seligman, M. (1972). Learned helplessness and depression. *Proceedings of The XVIIth International Congress of Applied Psychology*. Brussels: Editest

22. Seligman, M. and Hager, J.L. (1972). Biological boundaries of learning. The sauce - bernaïse syndrome. *Psychology Today*, 6, 59 -61, 84 -87

Translated in *Psychologie Heute* (Germany) 1975

Reprinted in *Psychology Today* (United Kingdom) 1976

20. Mineka, S., Seligman, M. E. P., Hetrick, M., and Zuelzer, K. (1972). Poisoning and conditioned drinking. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 79, 377 -384

1971 19. Seligman, M. E. P., Maier, S.F., and Solomon, R.L. (1971). Consequences of unpredictable and uncontrollable trauma. In Brush, F.R. (Ed.), *Aversive conditioning and Learning*. New York: Academic Press. 18. Seligman, M. E. P., Mineka, S., and Fillit, H. (1971). Conditioned drinking produced by procaine, NaCl, and angiotensin. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 77, 110 -121

17. Seligman, M. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, 2, 307 -320. Reprinted in Matarazzo, J.D., et al. (Eds.) *Psychotherapy* (1971). Chicago: Aldine. Reprinted in Seligman, M. E. P., and Hager, J. (1972). *Biological Boundaries of Learning*. New York: Appleton -Century -Crofts

Reprinted in Wickram, I. (1976). *Biofeedback, Behavior Therapy, and Hypnosis*. Nelson - Hall. 16. Seligman, M. (1971). Introduction to modern behaviorism by H. Rachlin. Lucid molar behaviorism for the introductory student. *Contemporary Psychology*, 16, 571

1970 15. Seligman, M. (1970). On the generality of the laws of learning. *Psychological Review*, 77, 406 -418. Reprinted in *Readings in Educational Psychology*. New York, Brooks -Cole, 1971. Reprinted in *XIP Readings in Psychology*, Lexington, MA, 1973

Reprinted in Mikulas, W. *Psychology of Learning: Readings*. Albion

Reprinted in Sahakian, W.S. *Psychology of Learning*. Rand McNally, 1975

Reprinted in Millenson, J.R. (Ed.), *Antologia de Analisa de Compartamento*. Brazil: Thesaurus Editora (Portuguese), 1976

Reprinted in Sahakian, W.S. *Learning: System, Models, Theories*. Rand McNally, 1976.

Reprinted in McGill, T.E. *Readings in Animal Behavior*. New York: Holt, Rinehart, Winston. Reprinted in McGee, M.G. *Title unknown*. St. Paul: West Publishing Co

Reprinted in Fierro, A. (Ed.), *Escritos de Psicología: Universidad de Malaga*, 1998

14. Seligman, M. and Groves, D. (1970). Non -transient learned helplessness. *Psychonomic Science* (19), 191 -192.

13. Seligman, M. E. P., Bravman, S., and Radford, R. (1970). Drinking: Discriminative conditioning in the rat. *Psychonomic Science*, 20, 63 -64.

12. Seligman, M. E. P., Ives, C.E., Ames, H., and Mineka, S. (1970). Failure to extinguish conditioned drinking: Avoidance, preparedness or functional autonomy? *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 71, 411 -419.

11. Seligman, M. and Meyer, B. (1970). Chronic fear and ulcers as a function of the unpredictability of safety. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 73, 202-208.

1969

10. Maier, S.F., Seligman, M. E. P., and Solomon, R.L. (1969). Pavlovian fear conditioning and learned helplessness. In Campbell, B.A., and Church, R.M. (Eds.), *Punishment*. New York: Appleton -Century -Crofts, 299 -343.

9. Seligman, M. (1969). Control group and conditioning: A comment on operationalism. *Psychological Review*, 76, 484 -491.

Reprinted in *XIP Readings in Psychology*. Lexington, MA, 1973.

8. Seligman, M. (1969). For helplessness: Can we immunize the weak? *Psychology Today*, June, 42 -45.

Reprinted in *Clinical Psychology Today*. Delmar: CRM Books, 1971.

Reprinted in *Readings in Psychology Today*, 2nd Edition, Palmer: CRM Books, 1972.

Reprinted in Davison, G.C., Neale, M.M., and Price, K. (Eds.),

Contemporary Readings in Psychopathology, New York: Wiley, 1974.

1968

7. Seligman, M. E. P., Maier, S.F., and Geer, J. (1968). The alleviation of learned helplessness in dogs. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256-262.

Reprinted in Mikulus, W. *Psychology of Learning: Readings*, Albion.

6. Seligman, M. (1968). Chronic fear produced by unpredictable electric shock. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66, 402 -411.

1967

5. Overmier, J.B., and Seligman, M. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 23 -33.

4. Seligman, M. E. P., and Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1 -9.

Reprinted in McGuigan, P.J., and Woods, P.J. (1972). *Contemporary Studies in Psychology*. New York: Appleton -Century -Crofts.

Reprinted in Millenson, J. R. (Ed.). (1976). *Antologia de Analisa Compartmento*. Brazil: Thesaurus Editora (Portuguese).

Reprinted in Levine, P. *Stress: Neurobiology and Behavior*. Stroudsburg, PA: Dowden, Hutchinson, and Ross, Inc.

1966

3. Seligman, M. (1966). Comment on McKeever and Forrin. *Psychonomic Science*, 5, 299.

2. Seligman, M. (1966). CS redundancy and secondary punishment. *Journal of Experimental Psychology*, 72, 246-250.

1965

1. Seligman, M.E.P., and Campbell, B.A. (1965). Effect of intensity and duration of punishment on extinction of an avoidance response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 59, 295 -97.

PUBLICATIONS FOR THE GENERAL PUBLIC

Seligman, M. (1975). Human excellence on wheels. (Review of Zen and the Art of Motorcycle Maintenance). Psychology Today (U.K.), 1, 66.

Seligman, M. E.P. Boomer blues. Psychology Today, Oct. 1988, 5055.

Reprinted in Rewriting Writing. Harcourt, Brace, Jovanovich, Second Edition, 1990.

Reprinted in Rhetoric Made Plain, Winkler, McCuen, first edition, 1995.

Zullov, H.M. and Seligman, M. (1989, January 29). How presidents speak their minds. The Washington Post.

Seligman, M. (1991). To the optimists will go the world. Los Angeles Times.

Seligman, M. (1991 -1993). Excerpts from Learned Optimism.

First serial publications:

In Redbook (1991, January).

In Family Circle (1991, February).

Second serial publications:

In New Age Journal (1991, March).

In Family Therapy Networker (1991, May).

In Chatelaine (1991, August).

In Executive Female (1991, September).

In Ladies Home Journal, Parents' Digest Select (1992, March).

In Real Beauty (1993, April).

Seligman, M. (1992). Wednesday's children. Psychology Today, 25, 61.

Seligman, M. (1993, February 10). When Black Americans play the blame game, they're bound to lose. Chicago Tribune, 13.

Seligman, M. (1994). Excerpts from What You Can Change and What You Can't.

First serial publication:

In Self (1994, January).

Second serial publication:

In Reader's Digest, Dump that diet. (1994, May).

Reprinted in Canadian English Reader's Digest (1994, June).

Czech Reader's Digest (1994, July).

Danish Reader's Digest (1994, July).

Hungarian Reader's Digest (1994, July).

Korean Reader's Digest (1994, July).

Norwegian Reader's Digest (1994, July).

Portuguese Reader's Digest (1994, July).

Russian Reader's Digest (1994, July).

Swedish Reader's Digest (1994, July).

Finnish Reader's Digest (1994, July).

French Canadian Reader's Digest (1994, August).

Dutch Reader's Digest (1994, August).

Latin American Reader's Digest (1994, August).

Indian Reader's Digest (1996, June).

Seligman, M. (1994). Learn to bounce back. Success, August. 41.

Seligman, M. (1995). On the virtues of optimism. Bottom Line Personal, August 1.1.

Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). Building optimism. Parents, September, 108 -114.

Seligman, M. (1995). Are you too good to your kids? Ladies Home Journal, October.

Seligman, M. (1995). Opinion: To slay a demon preying on American kids. Knight -Ridder Financial News Wire, November 1.

Seligman, M. (1996). The optimistic life. Personal Excellence, February, 8.

Seligman, M. (1996). Three smart ways to beat the blues. *Ladies Home Journal* (Parent's Digest Select) April.

Seligman, M. (1996). Point/Counterpoint with Marcia Angel: Is pessimism bad for your health. Yes. *Physicians Weekly*, April 15, XIII, 1.

Seligman, M. (1998). Smart moves now. *Bottom Line Personal*. May, 11.

Seligman, M. and Weissberg, R. (1998, May 28). Inflating self-esteem does a disservice to schoolchildren. Less benignly, it can stir violence, too. *USA Today*, 15A.

Seligman, M. (1998). Preface. In Vazquez, M.D.A.C. *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza Editorial (Spanish).

Seligman, M. (2002). And then man created God. *Science and Spirit*, November - December, 28 -33.

Seligman, M. (2002). Debating human happiness. *Slate*, October 17, <http://slate.msn.com/?id=2072079&entry=2072659>.

Reflective Happiness Newsletters:

1. Undoing Hate. A Program of Research

<http://reflectivehappiness.com/HappinessCenter/Newsletters/2006-05.htm> May 2006

2. Well I'll be Darned: Surprising facts from Positive Psychology

<http://reflectivehappiness.com/HappinessCenter/Newsletters/2006-04.htm> April 2006

3. Ants, Technology and Spirituality

<http://reflectivehappiness.com/HappinessCenter/Newsletters/2006-03.htm> March 2006

4. The Relative and the Absolute

<http://reflectivehappiness.com/HappinessCenter/Newsletters/2006-01>, January 2006

5. Does Happiness have a set point?

<http://reflectivehappiness.com/HappinessCenter/Newsletters/2005-12.htm>, December 2005

6. Measuring what matters most

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-11.htm> November 2005

7. Is Depression a Bio Chemical Disease?

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-08.htm> August 2005

8. Optimism and the Prevention of Heart Attack

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-07.htm> July 2005

9. Medici 2

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-06.htm> June 2005

10. Severe Depression and ReflectiveHappiness.com

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-05.htm> May 2005

11. Day Arrangers Part 2 -Results Just In

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-04.htm> April 2005

12. Day Arrangers Part 1 -Charting what makes you happy

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-03.htm> March 2005

13. The Victorious Life

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-02.htm> February 2005

14. History of Positive Psychology and ReflectiveHappiness.com

<http://reflectivehappiness.com/HapinessCenter/Newsletters/2005-01.htm>, January 2005

Essays:

Seligman, M. (2005). Edge: World Question Center. <http://edge.org/q2005/q059.html#seligman>.

Seligman, M. (2006). Relativism. Edge: World Question Center. <http://www.edge.org/q2006/q06index.html#seligman>.

Seligman, M. (2007). The first coming. Edge: World Question Center. <http://edge.org/q2007/q073.html#seligman>.

Reflective Happiness Book Reviews:

<http://www.reflectivehappiness.com/HappinessCenter/BookClub.aspx?BlogID=397>

Date: January 2007

The Progress Paradox, Gregg Easterbrook (Random House; 1st edition (November 25, 2003).

<http://www.reflectivehappiness.com/HappinessCenter/BookClub.aspx?BlogID=378>

Date: May 2006

A Beautiful Mind, by Sylvia Nasr, Simon & Schuster; Reissue edition (December 4, 2001).

PROFESSIONAL PUBLICATIONS:

Seligman, M. (1994). Three tasks: Celebrating our centennial, appreciating modern assessment, and how to avoid becoming taxi drivers. *The Clinical Psychologist*, 47 (1), 2 - 3.

Seligman, M. (1994). Electronic clinical psychology. *The Clinical Psychologist*, 47 (2), 2 - 3.

Seligman, M. (1994). APA in crisis: Scientists alienated by election. *The Clinical Psychologist*, 47 (3), 2 -3.

Seligman, M. (1994). Clinical psychology in APA: Three hopes for the new year. *The Clinical Psychologist*, 47 (4), 2 -3.

Seligman, M. (1995 -1996). Good news for psychotherapy: the Consumer Reports Study.

In *The California Psychologist*, January, 29(1), 16 -17.

In *NYSPA Notebook*, January, 8(1), 5.

In *The Pennsylvania Psychologist*, February, 56(2), 22-23, 28.

In *The Virginia Psychologist*, March, 15 -16.

In *Hawaii Psychologist*, Winter, 19(1), 20-22.

In The Illinois Psychologist, Winter, 33(3), 18 -19, 24-25.

In The Washington Psychologist, December, 49(6), 6 -8.

Seligman, M. (1996). Presidential statement. APA Monitor, May, 11 -12.

Seligman, M. E. P., Howard, K., O'Mahoney, M., and Lambert, M. (1996). Aiming at the moving target: how much outpatient psychotherapy is enough? Behavioral Healthcare Tomorrow, June, 5(3), 44 -53.

Seligman, M. (1996). Long -term psychotherapy is highly effective: the Consumer Reports Study. Harvard Mental Health Letter, July, 5 -7.

Interview with Marty Seligman, APA President -elect -elect. (1996) AAP Advance, Fall, 2.

Seligman, M. (1996). The pitfalls of managed care. Feedback: South Carolina Psychological Association, Fall, 9.

Farley, F., Cummings, N., Seligman, M. E. P., and Spielberger, C.D. (1998). APA Presidents Remember Hans Eysenck: Visionary Psychologist. The General Psychologist, 33, 36 -44.

Seligman, M. (1999). Seligman on positive psychology: A session at the National Press Club. The General Psychologist, 34, 37 -45.

Seligman, M. (1999). The President's Address. APA 1998 Annual Report. American Psychologist, August, 559 -562.

BRIDGE PUBLICATIONS:

Seligman, M. (1991). Bid this hand ... with Paul Soloway. Bridge Today, 4, 35 -43.

Seligman, M. (1992). Putting the great bull seal Over: Soloway breaks Crane's all -time record. Bridge World, 63, 15 -18.

SCHOLARLY PUBLICATIONS ABOUT SELIGMAN

(2006). Martin E.P. Seligman: 2006 Award for Distinguished Scientific Contributions. *American Psychologist*, 61, 772 -788. Joseph, Stephen & Linley, Alex P. (2006). Positive Psychology Versus the Medical Model?: Comment. *American Psychologist*, 61, 332 -333.

Siang -Yang Tan. (2006). Applied Positive Psychology: Putting Positive Psychology into Practice. *Journal of Psychology & Christianity*, 25, 68 -73. Kauffman, Carol. (2006). Positive Psychology: The Science at the Heart of Coaching. In Stober, Dianne R., & Grant, Anthony M. (Eds.), *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. (pp. 219-253). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Wubbolding, Robert E. (2006). Evolution of Psychotherapy: A Conference of Inner Control. *International Journal of Reality Therapy*, 26, 35 -37. Melnick, Joseph & Nevis, Sonia March. (2005). The Willing Suspension of Disbelief: Optimism. *Gestalt Review*, 9, 10-26. (2005). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. *Family Therapy*, 32, 61 -62. Hannush, Mufid James. (2005). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. *Journal of Phenomenological Psychology*, 36, 260-265. Schwartz, Lita Linzer. (2005). Character strengths and virtues: A handbook and classification. *Journal of Psychiatry & Law*, 33, 531 -532. Carruthers, Cynthia P., & Hood, Colleen Devell. (2004). The power of the positive: Leisure and well -being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38, 225-245. Savickas, Mark L. (2003). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology. In Walsh, Bruce W. (Ed). *Counseling psychology and optimal human functioning. Contemporary topics in vocational psychology*. (pp. 229-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Gillham, Jane. (2000). *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman*. West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.

Subotnik, Rena F. (2000) Talent developed: Conversations with masters in the arts and sciences: Martin Seligman: author and past -president, American Psychological Association. *Journal for the Education of the Gifted*. 24(1), 97 -108.

Simonton, Dean K. (1990). Some optimistic thoughts on the pessimistic -rumination thesis. *Psychological Inquiry*, 1, 73 -75.

UNPUBLISHED MANUSCRIPTS

Kamen, L. and Seligman, M. (September, 1986). Explanatory style predicts college grade point average.

Zulrow, H. and Seligman, M. Pessimistic rumination predicts depression: A longitudinal study.

Oettingen, G., Seligman, M. E. P., and Morawska, E.T. Pessimism across cultures: Russian Judaism versus Orthodox Christianity and East versus West Berlin.

Schulman, P., Castellon, C., and Seligman, M. (December, 1988).

Guidelines for extracting and rating spontaneous explanations.

Zulrow, H. and Seligman, M. Pessimistic rumination predicts electoral defeat of presidential candidates 1948 -84.

Peterson, C. and Seligman, M. (1984). Content analysis of verbatim explanations: The CAVE technique for assessing explanatory style. Seligman, M. (December, 1984). Pseudopatient.

Seligman, M. and Yellin, A. Dreaming as integration of visual and emotional bursts: New findings.

Smith, R. and Seligman M. Black and lower class children are more susceptible to helplessness induced, cognitive deficits following unsolvable problems.

Girgus, J., Nolen -Hoeksema, S., Seligman, M. E. P., Paul, G., and Spears, H.

Why do girls become more depressed than boys in early adolescence?

Nolen -Hoeksema, S., Girgus, J.S., and Seligman, M. Depression in children of families in turmoil.

Nolen -Hoeksema, S., Girgus, J.S., and Seligman, M. Predicting onset and remission of depression in children.

Nolen -Hoeksema, S., Girgus, J., and Seligman, M. Consequences of depressive symptoms in childhood: The possible origins of dysthymia.

Rettew, D.C., Reivich, K., Peterson, C., Seligman, D.A., and Seligman, M. E. P.

Professional baseball, basketball and explanatory style: Predicting performance in the Major League.

Seligman, M. E. P., Schulman, P., Butler, R.P., Priest, R.F., and Burke, W.P.

Explanatory style predicts grades and retention among West Point cadets.

Levy, S., Seligman, M. E. P., Morrow, L., Bagley, C., and Lippman, M. Survival Hazards Analysis in First Recurrent Breast Cancer Patients: Seven Year Follow -up.

2. Cuestionarios

Authentic Happiness Inventory

Please read each group of statements carefully. Then pick the one statement in each group that best describes the way you have been feeling for the past week, including today. Be sure to read all of the statements in each group before making your choice in the dropdown list next to the statements.

1.

- A. I feel like a failure.
- B. I do not feel like a winner.
- C. I feel like I have succeeded more than most people.
- D. As I look back on my life, all I see are victories.
- E. I feel I am extraordinarily successful.

2.

- A. I am usually in a bad mood.
- B. I am usually in a neutral mood.
- C. I am usually in a good mood.

D. I am usually in a great mood.

E. I am usually in an unbelievably great mood.

3.

A. When I am working, I pay more attention to what is going on around me than to what I am doing.

B. When I am working, I pay as much attention to what is going on around me as to what I am doing.

C. When I am working, I pay more attention to what I am doing than to what is going on around me.

D. When I am working, I rarely notice what is going on around me.

E. When I am working, I pay so much attention to what I am doing that the outside world practically ceases to exist.

4.

A. My life does not have any purpose or meaning.

B. I do not know the purpose or meaning of my life.

C. I have a hint about my purpose in life.

D. I have a pretty good idea about the purpose or meaning of my life.

E. I have a very clear idea about the purpose or meaning of my life.

5.

A. I rarely get what I want.

B. Sometimes, I get what I want, and sometimes not.

C. Somewhat more often than not, I get what I want.

D. I usually get what I want.

E. I always get what I want.

6.

A. I have sorrow in my life.

B. I have neither sorrow nor joy in my life.

C. I have more joy than sorrow in my life.

D. I have much more joy than sorrow in my life.

E. My life is filled with joy.

7.

A. Most of the time I feel bored.

B. Most of the time I feel neither bored nor interested in what I am doing.

C. Most of the time I feel interested in what I am doing.

D. Most of the time I feel quite interested in what I am doing.

E. Most of the time I feel fascinated by what I am doing.

8.

A. I feel cut off from other people.

B. I feel neither close to nor cut off from other people.

C. I feel close to friends and family members.

D. I feel close to most people, even if I do not know them well.

E. I feel close to everyone in the world.

9.

A. By objective standards, I do poorly.

B. By objective standards, I do neither well nor poorly.

- C. By objective standards, I do rather well.
- D. By objective standards, I do quite well.
- E. By objective standards, I do amazingly well.

10.

- A. I am ashamed of myself.
- B. I am not ashamed of myself.
- C. I am proud of myself.
- D. I am very proud of myself.
- E. I am extraordinarily proud of myself.

11.

- A. Time passes slowly during most of the things that I do.
- B. Time passes quickly during some of the things that I do and slowly for other things.
- C. Time passes quickly during most of the things that I do.
- D. Time passes quickly during all of the things that I do.
- E. Time passes so quickly during all of the things that I do that I do not even notice it.

12.

- A. In the grand scheme of things, my existence may hurt the world.
- B. My existence neither helps nor hurts the world.
- C. My existence has a small but positive effect on the world.
- D. My existence makes the world a better place.
- E. My existence has a lasting, large, and positive impact on the world.

13.

- A. I do not do most things very well.
- B. I do okay at most things I am doing.
- C. I do well at some things I am doing.
- D. I do well at most things I am doing.
- E. I do really well at whatever I am doing.

14.

- A. I have little or no enthusiasm.
- B. My enthusiasm level is neither high nor low.
- C. I have a good amount of enthusiasm.
- D. I feel enthusiastic doing almost everything.
- E. I have so much enthusiasm that I feel I can do most anything.

15.

- A. I do not like my work (paid or unpaid).
- B. I feel neutral about my work.
- C. For the most part, I like my work.
- D. I really like my work.
- E. I truly love my work.

16.

- A. I am pessimistic about the future.
- B. I am neither optimistic nor pessimistic about the future.
- C. I feel somewhat optimistic about the future.
- D. I feel quite optimistic about the future.

E. I feel extraordinarily optimistic about the future.

17.

A. I have accomplished little in life.

B. I have accomplished no more in life than most people.

C. I have accomplished somewhat more in life than most people.

D. I have accomplished more in life than most people.

E. I have accomplished a great deal more in my life than most people.

18.

A. I am unhappy with myself.

B. I am neither happy nor unhappy with myself -I am neutral.

C. I am happy with myself.

D. I am very happy with myself.

E. I could not be any happier with myself.

19.

A. My skills are never challenged by the situations I encounter.

B. My skills are occasionally challenged by the situations I encounter.

C. My skills are sometimes challenged by the situations I encounter.

D. My skills are often challenged by the situations I encounter.

E. My skills are always challenged by the situations I encounter.

20.

A. I spend all of my time doing things that are unimportant.

B. I spend a lot of time doing things that are neither important nor unimportant.

- C. I spend some of my time every day doing things that are important.
- D. I spend most of my time every day doing things that are important.
- E. I spend practically every moment every day doing things that are important.

21.

- A. If I were keeping score in life, I would be behind.
- B. If I were keeping score in life, I would be about even.
- C. If I were keeping score in life, I would be somewhat ahead.
- D. If I were keeping score in life, I would be ahead.
- E. If I were keeping score in life, I would be far ahead.

22.

- A. I experience more pain than pleasure.
- B. I experience pain and pleasure in equal measure.
- C. I experience more pleasure than pain.
- D. I experience much more pleasure than pain.
- E. My life is filled with pleasure.

23.

- A. I do not enjoy my daily routine.
- B. I feel neutral about my daily routine.
- C. I like my daily routine, but I am happy to get away from it.
- D. I like my daily routine so much that I rarely take breaks from it.
- E. I like my daily routine so much that I almost never take breaks from it.

24.

A. My life is a bad one.

B. My life is an OK one.

C. My life is a good one.

D. My life is a very good one.

E. My life is a wonderful one.

Questions 1 through 24 of 24 total.

The Authentic Happiness Inventory Questionnaire is

© 2005 Christopher Peterson, University of Michigan. Used with permission.

© 2005 Martin E. P. Seligman

CES -D Questionnaire

Everyone -no matter how happy they are -experiences depressive symptoms from time to time. This survey measures how many of those depressive symptoms you felt during the past week. Consider each question and select the answer that best describes how you have felt over the past week.

1. I was bothered by things that usually don't bother me.
2. I did not feel like eating; my appetite was poor.
3. I felt that I could not shake off the blues even with help from my family and friends.
4. I felt that I was just as good as other people.
5. I had trouble keeping my mind on what I was doing.
6. I felt depressed.
7. I felt that everything I did was an effort.
8. I felt hopeful about the future.
9. I thought my life had been a failure.

10. I felt fearful.
11. My sleep was restless.
12. I was happy.
13. I talked less than usual.
14. I felt lonely.
15. People were unfriendly.
16. I enjoyed life.
17. I had crying spells.
18. I felt sad.
19. I felt that people disliked me.
20. I could not get "going."

Fordyce Emotions Questionnaire

In general, how happy or unhappy do you usually feel? Click on the dropdown list below and select the ONE statement that best describes your average happiness.

1. In general, how happy or unhappy do you usually feel?
2. Consider your emotions a moment further. On the average, what percent of the time do you feel happy? What percent of the time do you feel unhappy? What percent of the time do you feel neutral (neither happy nor unhappy)? Click on the dropdown lists below and select the percentage of time that you feel happy, unhappy, and neutral. Make sure that the three numbers add up to 100%.

Percent of the time you feel happy on the average

Percent of the time you feel unhappy on the average

Percent of the time you feel neutral on the average

General Happiness Scale

For each of the following statements and/or questions, please read each one and then click on the dropdown list below it to see the scale. Select the point on the scale that you feel is most appropriate in describing you.

1. In General I consider myself:
2. Compared to most of my peers, I consider myself:
3. Some people are generally very happy. They enjoy life regardless of what is going on, getting the most out of everything. To what extent does this characterization describe you?
4. Some people are generally not very happy. Although they are not depressed, they never seem as happy as they might be. To what extent does this characterization describe you?

Panas Questionnaire

This scale consists of a number of words that describe different feelings and emotions. Read each item and then click on the dropdown list next to the word and select one of the responses. Indicate to what extent you feel this way right now, that is, at the present moment.

1. Interested
2. Distressed
3. Excited
4. Upset
5. Strong
6. Guilty
7. Scared
8. Hostile
9. Enthusiastic

10. Proud
11. Irritable
12. Alert
13. Ashamed
14. Inspired
15. Nervous
16. Determined
17. Attentive
18. Jittery
19. Active
20. Afraid

Brief Strengths Test

Think about how you have acted in the actual situations described below during the past month (four weeks). The questions ask about behaviors that most people find desirable, but we want you to answer only in terms of what you actually did. If you did not encounter a described situation, please mark the "not applicable" option. Read each one and then click on the dropdown list next to the statement and select your response.

1. Think of actual situations in which you had the opportunity to do something that was novel or innovative. How frequently did you show CREATIVITY or GENIUS in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

2. Think of actual situations in which you had the opportunity to explore something new or to do something different. How frequently did you show CURIOSITY or INTEREST in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

3. Think of actual situations in which you had a complex and important decision to make.

How frequently did you show CRITICAL THINKING, OPEN -MINDEDNESS, or GOOD JUDGMENT in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

4. Think of actual situations in which you had the opportunity to learn more about some topic, in or out of school. How frequently did you show LOVE OF LEARNING in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

5. Think of actual situations in which you had the opportunity to offer advice to another person who needed it. How frequently did you show PERSPECTIVE or WISDOM in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

6. Think of actual situations in which you experienced fear or threat. How frequently did you show BRAVERY or COURAGE in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

7. Think of actual situations in which you faced a difficult and time -consuming task. How frequently did you show PERSEVERANCE, PERSISTENCE, DILIGENCE, or INDUSTRIOUSNESS in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

8. Think of actual situations in which it was possible for you to present a false view of who you are or what had happened. How frequently did you show HONESTY or AUTHENTICITY in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

9. Think of your everyday life. How frequently did you show ZEST or ENTHUSIASM when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

10. Think of your everyday life. How frequently did you express your LOVE or ATTACHMENT to others (friends, family members) when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

11. Think of your everyday life. How frequently did you show KINDNESS or GENEROSITY to others when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

12. Think of actual situations in which the motives of other people needed to be understood and responded to. How frequently did you show SOCIAL INTELLIGENCE or SOCIAL SKILLS in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

13. Think of actual situations in which you were a member of a group that needed your help and loyalty. How frequently did you show TEAMWORK in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

14. Think of actual situations in which you had some power or influence over two or more other people. How frequently did you show FAIRNESS in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

15. Think of actual situations in which you were a member of a group that needed direction. How frequently did you show LEADERSHIP in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

16. Think of actual situations in which you had been hurt by someone else. How frequently did you show FORGIVENESS or MERCY in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

17. Think of your everyday life. How frequently did you show MODESTY or HUMILITY when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

18. Think of actual situations in which you were tempted to do something that you might later regret. How frequently did you show PRUDENCE, DISCRETION, or CAUTION in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

19. Think of actual situations in which you experienced wishes, desires, impulses, or emotions that you wished to control. How frequently did you show SELF -CONTROL or SELF -REGULATION in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

20. Think of your everyday life. How frequently did you show APPRECIATION OF BEAUTY AND EXCELLENCE or AWE when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

21. Think of actual situations in which someone else helped or benefited you. How

frequently did you show GRATITUDE or THANKFULNESS?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

22. Think of actual situations in which you experienced failure or a setback. How frequently did you show HOPE or OPTIMISM in these situations?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

23. Think of your everyday life. How frequently did you show PLAYFULNESS or HUMOR when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

24. Think of your everyday life. How frequently did you show RELIGIOUSNESS or SPIRITUALITY when it was possible to do so?

Not applicable Never/rarely Occasionally Half the time Usually Always

The Gratitude Survey

Read each of these statements. Then click on the dropdown list next to the word and select the response that best describes how much you agree or disagree with it.

1. I have so much in life to be thankful for.
2. If I had to list everything that I felt grateful for, it would be a very long list.
3. When I look at the world, I don't see much to be grateful for.
4. I am grateful to a wide variety of people.
5. As I get older I find myself more able to appreciate the people, events, and situations that have been part of my life history.
6. Long amounts of time can go by before I feel grateful to something or someone.

The Grit Survey

Below are 22 statements about grit. Read each one and then click on the dropdown list next to the statement and select how much the statement is like you. Please be honest and accurate!

1. I aim to be the best in the world at what I do
2. I often set a goal but later choose to pursue a different one
3. I am diligent
4. Failures double my motivation to succeed.
5. I am ambitious.
6. My interests are consistent from year to year.
7. I am doggedly persistent.
8. I become interested in new pursuits every few months.
9. I am not as diligent as most people.
10. I finish whatever I begin.
11. New ideas and new projects sometimes distract me from old ones.
12. I am a hard worker.
13. I have been obsessed with a certain project for a short time but later lost interest.
14. I have difficulty maintaining my focus on projects that take more than a few months to complete.
15. My interests change from year to year.
16. Achieving something of lasting importance is the highest goal in life.
17. I think achievement is overrated.
18. Setbacks don't discourage me.
19. I am driven to succeed.
20. I have overcome setbacks to conquer an important challenge.
21. I do not always finish what I begin.
22. I have achieved a goal that took years of work

Optimism Test

Read the description of each situation and vividly imagine it happening to you, even if it's never actually happened. Then read the two reasons for why this situation happened. Choose the cause likelier to apply to you. You may not like the way some of the responses sound, but don't choose what you think you should say or what would sound right to other people; choose the response you'd be likelier to have. Click on the dropdown list beside the situation and select cause A or B.

1. You and your spouse (boyfriend/girlfriend) make up after a fight.

A. I forgave him/her.

B. I'm usually forgiving.

2. You forget your spouse's (boyfriend/girlfriend's) birthday.

A. I'm not good at remembering birthdays.

B. I was preoccupied with other things.

3. You get a flower from a secret admirer.

A. I am attractive to him/her.

B. I am a popular person.

4. You run for a community office position and you win.

A. I devote a lot of time and energy to campaigning.

B. I work very hard at everything I do.

5. You miss an important engagement.

A. Sometimes my memory fails me.

B. I sometimes forget to check my appointment book.

6. You host a successful dinner.

A. I was particularly charming that night.

B. I am a good host.

7. You owe the library ten dollars for an overdue book.

A. When I am really involved in what I am reading, I often forget when it's due.

B. I was so involved in writing the report that I forgot to return the book.

8. Your stocks make you a lot of money.

A. My broker decided to take a chance on something new.

B. My broker is a top notch investor.

9. You win an athletic contest.

A. I was feeling unbeatable.

B. I train hard.

10. You fail an important examination.

A. I wasn't as smart as the other people taking the exam.

B. I didn't prepare for it well.

11. You prepared a special meal for a friend and he/she barely touched the food.

A. I wasn't a good cook.

B. I made the meal in a rush.

12. You lose a sporting event for which you have been training for a long time.

A. I'm not very athletic.

B. I'm not good at that sport.

13. You lose your temper with a friend

A. He/she is always nagging me.

B. He/she was in a hostile mood.

14. You are penalized for not returning your income tax forms on time.

A. I always put off doing my taxes.

B. I was lazy about getting my taxes done this year.

15. You ask a person out on a date and he/she says no.

A. I was a wreck that day.

B. I got tongue tied when I asked him/her on the date.

16. You are frequently asked to dance at a party.

A. I am outgoing at parties.

B. I was in perfect form that night.

17. You do exceptionally well in a job interview.

A. I felt extremely confident during the interview.

B. I interview well.

18. Your boss gives you too little time in which to finish a project, but you get it finished anyway.

A. I am good at my job.

B. I am an efficient person.

19. You've been feeling run down lately.

A. I never get a chance to relax.

B. I was exceptionally busy this week.

20. You save a person from choking to death.

A. I know a technique to stop someone from choking.

B. I know what to do in crisis situations.

21. Your romantic partner wants to cool things off for a while.

A. I'm too self centered.

B. I don't spend enough time with him/her.

22. A friend says something that hurts your feelings.

A. She always blurts things out without thinking of others.

B. My friend was in a bad mood and took it out on me.

23. Your employer comes to you for advice.

A. I am an expert in the area about which I was asked.

B. I am good at giving useful advice.

24. A friend thanks you for helping him/her get through a bad time.

A. I enjoy helping him/her through tough times.

B. I care about people.

25. Your doctor tells you that you are in good physical shape.

A. I make sure I exercise frequently.

B. I am very health conscious.

26. Your spouse (boyfriend/girlfriend) takes you away for a romantic weekend.

A. He/she needed to get away for a few days.

B. He/she likes to explore new areas.

27. You are asked to head an important project.

A. I just successfully completed a similar project.

B. I am a good supervisor.

28. You fall down a great deal while skiing.

A. Skiing is difficult.

B. The trails were icy.

29. You win a prestigious award.

A. I solved an important problem.

B. I was the best employee.

30. Your stocks are at an all time low.

A. I didn't know much about the business climate at the time.

B. I made a poor choice of stocks.

31. You gain weight over the holidays and you can't lose it.

A. Diets don't work in the long run.

B. The diet I tried didn't work.

32. They won't honor your credit card at a store.

A. I sometimes overestimate how much money I have.

B. I sometimes forget to pay my credit card bill.

Transgression Motivations Questionnaire

For the following questions, think of one specific person who has seriously hurt you recently. Please indicate your current thoughts and feelings about the person who hurt you; that is, we want to know how you feel about the person right now. Click on the dropdown list next to each statement and select the response that best describes how strongly you currently agree or disagree.

1. I'll make him/her pay.
2. I am trying to keep as much distance between us as possible.
3. I wish that something bad would happen to him/her.
4. I am living as if he/she doesn't exist, isn't around.
5. I don't trust him/her.
6. I want him/her to get what he/she deserves.
7. I am finding it difficult to act warmly toward him/her.
8. I am avoiding him/her.
9. I'm going to get even.
10. I cut off the relationship with him/her.
11. I want to see him/her hurt and miserable.
12. I withdraw from him/her.

Via Survey of Character Strengths

Please choose one option in response to each statement. All of the questions reflect statements that many people would find desirable, but we want you to answer only in terms of whether the statement describes what you are like. Please be honest and accurate! We can not rank your strengths until you answer all of the 240 questions.

1. I find the world a very interesting place.
Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me
2. I always go out of my way to attend educational events.
Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me
3. I always identify the reasons for my actions.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

4. Being able to come up with new and different ideas is one of my strong points.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

5. I am very aware of my surroundings.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

6. I always have a broad outlook on what is going on.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

7. I have taken frequent stands in the face of strong opposition.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

8. I never quit a task before it is done.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

9. I always keep my promises.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

10. I am never too busy to help a friend.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

11. I am always willing to take risks to establish a relationship.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

12. I never miss group meetings or team practices.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

13. I always admit when I am wrong.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

14. In a group, I try to make sure everyone feels included.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

15. I have no trouble eating healthy foods.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

16. I have never deliberately hurt anyone.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

17. It is important to me that I live in a world of beauty.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

18. I always express my thanks to people who care about me.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

19. I always look on the bright side.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

20. I am a spiritual person.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

21. I am always humble about the good things that have happened to me.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

22. Whenever my friends are in a gloomy mood, I try to tease them out of it.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

23. I want to fully participate in life, not just view it from the sidelines.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

24. I always let bygones be bygones.

Very Much Like Me Like Me Neutral Unlike Me Very Much Unlike Me

Work -Life Questionnaire

Read each of the questions and then click on the dropdown list below it to select one of the responses for each one.

Ms. A works primarily to earn enough money to support her life outside of her job. If she was financially secure, she would no longer continue with her current line of work, but would really rather do something else instead. Ms. A's job is basically a necessity of life, a lot like breathing or sleeping. She often wishes the time would pass more quickly at work. She greatly anticipates weekends and vacations. If Ms. A lived her life over again, she probably would not go into the same line of work. She would not encourage her friends and children to enter her line of work. Ms. A is very eager to retire.

1. How much are you like Ms. A?

Ms. B basically enjoys her work, but does not expect to be in her current job five years from now. Instead, she plans to move on to a better, higher level job. She has several goals for her future pertaining to the positions she would eventually like to hold. Sometimes her work seems like a waste of time, but she knows she must do sufficiently well in her current

position in order to move on. Ms. B can't wait to get a promotion. For her, a promotion means recognition of her good work, and is a sign of her success in competition with her coworkers.

2. How much are you like Ms. B?

Ms. C's work is one of the most important parts of her life. She is very pleased that she is in this line of work. Because what she does for a living is a vital part of who she is, it is one of the first things she tells people about herself. She tends to take her work home with her and on vacations, too. The majority of her friends are from her place of employment, and she belongs to several organizations and clubs pertaining to her work. Ms. C feels good about her work because she loves it, and because she thinks it makes the world a better place. She would encourage her friends and children to enter her line of work. Ms. C would be pretty upset if she were forced to stop working, and she is not particularly looking forward to retirement.

3. How much are you like Ms. C?

Please rate your satisfaction with your job on a scale from 1 to 7, where 1 is completely dissatisfied, 4 is neither satisfied or dissatisfied, and 7 is completely satisfied.

4. How satisfied are you with your job?

Close Relationships Questionnaire

The 36 statements in this questionnaire concern how you generally feel in emotionally close romantic relationships. We are interested in how you generally experience relationships, not just in what is happening in a current relationship. Respond to each statement by indicating how much you agree or disagree with it.

1. I'm afraid that I will lose my partner's love.

Strongly disagree Strongly agree

2. I often worry that my partner will not want to stay with me.

Strongly disagree Strongly agree

3. I often worry that my partner doesn't really love me.

Strongly disagree Strongly agree

4. I worry that romantic partners won't care about me as much as I care about them.

Strongly disagree Strongly agree

5. I often wish that my partner's feelings for me were as strong as my feelings for him or her.

Strongly disagree Strongly agree

6. I worry a lot about my relationships.

Strongly disagree Strongly agree

7. When my partner is out of sight, I worry that he or she might become interested in someone else.

Strongly disagree Strongly agree

8. When I show my feelings for romantic partners, I'm afraid they will not feel the same about me.

Strongly disagree Strongly agree

9. I rarely worry about my partner leaving me.

Strongly disagree Strongly agree

10. My romantic partner makes me doubt myself.

Strongly disagree Strongly agree

11. I do not often worry about being abandoned.

Strongly disagree Strongly agree

12. I find that my partner(s) don't want to get as close as I would like.

Strongly disagree Strongly agree

13. Sometimes romantic partners change their feelings about me for no apparent reason.

Strongly disagree Strongly agree

14. My desire to be very close sometimes scares people away.

Strongly disagree Strongly agree

15. I'm afraid that once a romantic partner gets to know me, he or she won't like who I really am.

Strongly disagree Strongly agree

16. It makes me mad that I don't get the affection and support I need from my partner.

Strongly disagree Strongly agree

17. I worry that I won't measure up to other people.

Strongly disagree Strongly agree

18. My partner only seems to notice me when I'm angry.

Strongly disagree Strongly agree

19. I prefer not to show a partner how I feel deep down.

Strongly disagree Strongly agree

20. I feel comfortable sharing my private thoughts and feelings with my partner.

Strongly disagree Strongly agree

21. I find it difficult to allow myself to depend on romantic partners.

Strongly disagree Strongly agree

22. I am very comfortable being close to romantic partners.

Strongly disagree Strongly agree

23. I don't feel comfortable opening up to romantic partners.

Strongly disagree Strongly agree

24. I prefer not to be too close to romantic partners.

Strongly disagree Strongly agree

25. I get uncomfortable when a romantic partner wants to be very close.

Strongly disagree Strongly agree

26. I find it relatively easy to get close to my partner.

Strongly disagree Strongly agree

27. It's not difficult for me to get close to my partner.

Strongly disagree Strongly agree

28. I usually discuss my problems and concerns with my partner.

Strongly disagree Strongly agree

29. It helps to turn to my romantic partner in times of need.

Strongly disagree Strongly agree

30. I tell my partner just about everything.

Strongly disagree Strongly agree

31. I talk things over with my partner.

32. I am nervous when partners get too close to me.

Strongly disagree Strongly agree

33. I feel comfortable depending on romantic partners.

Strongly disagree Strongly agree

34. I find it easy to depend on romantic partners.

Strongly disagree Strongly agree

35. It's easy for me to be affectionate with my partner.

Strongly disagree Strongly agree

36. My partner really understands me and my needs.

Strongly disagree Strongly agree

Compassionate Love Scale

Please rate each item according to how well it describes you, from 1 = not at all true of me to 7 = very true of me.

1. When I see people I do not know feeling sad, I feel a need to reach out to them.
2. I spend a lot of time concerned about the well-being of humankind.
3. When I hear about someone (a stranger) going through a difficult time, I feel a great deal of compassion for him or her.
4. It is easy for me to feel the pain (and joy) experienced by others, even though I do not know them.
5. If I encounter a stranger who needs help, I would do almost anything I could to help him or her.
6. I feel considerable compassionate love for people from everywhere.
7. I would rather suffer myself than see someone else (a stranger) suffer
8. If given the opportunity, I am willing to sacrifice in order to let people from other places who are less fortunate achieve their goals.
9. I tend to feel compassion for people, even though I do not know them.
10. One of the activities that provides me with the most meaning to my life is helping others in the world when they need help.

11. I would rather engage in actions that help others, even though they are strangers, than engage in actions that would help me.
12. I often have tender feelings toward people (strangers) when they seem to be in need.
13. I feel a selfless caring for most of humankind.
14. I accept others whom I do not know even when they do things I think are wrong.
15. If a person (a stranger) is troubled, I usually feel extreme tenderness and caring.
16. I try to understand rather than judge people who are strangers to me.
17. I try to put myself in a stranger's shoes when he or she is in trouble.
18. I feel happy when I see that others (strangers) are happy.
19. Those whom I encounter through my work and public life can assume that I will be there if they need me.
20. I want to spend time with people I don't know well so that I can find ways to help enrich their lives.
21. I very much wish to be kind and good to fellow human beings.

Meaning in Life Questionnaire

Please take a moment to think about what makes your life and existence feel important and significant to you. Please respond to the following statements as truthfully and accurately as you can, and also please remember that these are very subjective questions and that there are no right or wrong answers. Select how true or untrue each statement is for you.

1. I understand my life's meaning.
2. I am looking for something that makes my life feel meaningful.
3. I am always looking to find my life's purpose.
4. My life has a clear sense of purpose.
5. I have a good sense of what makes my life meaningful.
6. I have discovered a satisfying life purpose.
7. I am always searching for something that makes my life feel significant.
8. I am seeking a purpose or mission for my life.
9. My life has no clear purpose.

10. I am searching for meaning in my life.

Approaches to Happiness Questionnaire

Below are 18 statements that many people would find desirable, but we want you to answer only in terms of whether the statement describes how you actually live your life. Read each one and then click on the dropdown list next to the statement and select your response. Please be honest and accurate!

1. Regardless of what I am doing, time passes very quickly.
2. My life serves a higher purpose.
3. Life is too short to postpone the pleasures it can provide.
4. I seek out situations that challenge my skills and abilities.
5. In choosing what to do, I always take into account whether it will benefit other people.
6. Whether at work or play, I am usually "in a zone" and not conscious of myself.
7. I am always very absorbed in what I do.
8. I go out of my way to feel euphoric.
9. In choosing what to do, I always take into account whether I can lose myself in it.
10. I am rarely distracted by what is going on around me.
11. I have a responsibility to make the world a better place.
12. My life has a lasting meaning.
13. In choosing what to do, I always take into account whether it will be pleasurable.
14. What I do matters to society.
15. I agree with this statement: "Life is short -eat dessert first."
16. I love to do things that excite my senses.
17. I have spent a lot of time thinking about what life means and how I fit into its big picture.
18. For me, the good life is the pleasurable life.

Satisfaction with Life Scale

Below are five statements that you may agree or disagree with. Read each one and then click on the dropdown list next to the statement and select the response that best describes how strongly you agree or disagree.

1. In most ways, my life is close to my ideal.
2. The conditions of my life are excellent.
3. I am completely satisfied with my life.
4. So far I have gotten the most important things I want in life.
5. If I could live my life over, I would change.

3. Informe sobre el Centro de Psicología Positiva (PPC Report)

Este informe me lo entrego Martin E. P. Seligman después de finalizar la entrevista en Philadelphia.

Por razones obvias no he querido modificar el texto ni traducirlo al español, pues me parece un documento tan relevante que lo he mantenido en el formato que me dio.

INFORME DEL PPC

Positive Psychology Center Report

September 25, 2009

Martin Seligman, Director

Peter Schulman, Project Director

Contents:

Executive Summary

Organization and Operation

PPC Personnel

Faculty Advisory Board PPC Advisors

Financial Support

Activities

Research

Education: Graduate and Undergraduate

Undergraduate and Graduate Impact

Penn Faculty Collaborations

Resilience Training

Dissemination

Appendices (attached)

Appendix A: CV s: Drs. Seligman, Rozin, Duckworth, Pawelski, Gillham

Appendix B: Publications and Manuscripts of Graduate Students

Appendix C: Resilience Training Feedback Reports

Appendix D: MAPP Financial Statements

Appendix E: MAPP Student Evaluations

Appendix F: PPC Press Coverage

EXECUTIVE SUMMARY

Overview

This is a report on the activities of the Positive Psychology Center (PPC). The PPC was officially created November 7, 2003 and is thriving intellectually and financially. It is the leading center for research, teaching, application and dissemination of Positive Psychology in the world. It is widely recognized in both the scholarly and public press. The PPC is financially self-sustaining and contributes significant overhead and profits to Penn and it is probable that this will substantially increase in the near future.

The mission of the PPC is to promote empirical research, education, training, application, and the dissemination of Positive Psychology. Positive Psychology is the scientific study of the strengths that enable individuals and communities to thrive. This field is founded on the belief that people want to lead meaningful and fulfilling lives, to cultivate what is best within themselves, and to enhance their experiences of love, work, and play.

Background

For the last fifty years, Psychology has been largely concerned with the understanding and treatment of mental illness from the perspective of a disease model, and many successes have been achieved. One consequence of this focus on psychological problems, however, is that psychology has had little to say about what makes life most worth living.

When Dr. Seligman served as President of the American Psychological Association (AP A) in 1998, his primary presidential initiative was the creation of Positive Psychology to correct this imbalance by focusing on strengths as well as weaknesses, on building the best things in life as well as repairing the worst, asserting that human goodness and excellence are just as authentic as distress and disorder, and that the mission of psychology entails more than the undoing of problems. Suffering and well being are both part of the human condition, and psychologists have a responsibility to be concerned with both.

Since 1998, we have played a leading role in developing the scientific infrastructure for this new discipline involving hundreds of researchers worldwide. Some of the contributions of Positive Psychology have been to make the explicit argument that what makes life most worth living deserves its own empirically based field of study, to bring together isolated lines of theory and research under one scientific umbrella and call this field Positive Psychology, to promote the cross-fertilization of ideas in other fields, to develop a broader conceptual view of happiness, to bring this field to the attention of various foundations and funding agencies, to raise money for research, and to firmly ground all assertions in the scientific method.

Positive Psychology has three central concerns: positive experience, positive individual strengths, and positive institutions. Understanding positive experience entails the study of contentment with the past, happiness in the present, and hope for the future. Understanding positive individual strengths consists of the study of the strengths and virtues, such as the capacity for love and work, courage, compassion, resilience, creativity, curiosity, integrity, self knowledge, moderation, self-control, and wisdom. Understanding positive institutions entails the study of the strengths that foster better communities, such as justice, responsibility, civility, parenting, nurturance, work ethic, leadership, teamwork, purpose, and tolerance.

Some of the goals of Positive Psychology are to build an evidence-based science that supports:

- Families and schools that allow children to flourish
- Workplaces that foster satisfaction and high productivity
- Communities that encourage civic engagement

- Therapists who identify and nurture their patients' strengths
- The teaching of Positive Psychology
- Dissemination of Positive Psychology interventions in organizations & communities
- Positive Psychology interventions that produce large-scale public health benefits by building strengths and well being

Importantly, numerous assessments and interventions that build positive outcomes have been created, empirically validated, and disseminated. The Positive Psychology Center has led the way in research and scholarship, education, training, and dissemination in this quickly growing field

PPC PERSONNEL

Martin Seligman, Ph.D., Director of PPC and Fox Leadership Professor of Psychology
Angela Duckworth, Ph.D., Assistant Professor of Psychology

Paul Rozin, Ph.D., Professor of Psychology

Peter Schulman, Project Director, Resilience training programs, Positive Health, oversee PPC

Karen Reivich, Ph.D., Resilience programs research, training, and curriculum development
Jane Gillham, Ph.D., Resilience programs research, training, and curriculum development

Rachel Abenavoli, Project Coordinator, Resilience training programs, Positive Health Project
Allison King, Project Coordinator, Resilience training, Positive Neuroscience Project

Denise Clegg, Project Coordinator, Positive Neuroscience Project

Andrew Rosenthal, Project Coordinator, Resilience training

Betty Kim, Research Coordinator for Dr. Angela Duckworth

Ten Kirby, Research Coordinator for Dr. Angela Duckworth

Linda Newsted, Administrative Assistant for Dr. Martin Seligman

Master of Applied Positive Psychology Program (MAPP):

James Pawelski, Ph.D., Director of Education

Deborah Swick, MBA, Associate Director of Education

Aaron Boczkowski, Coordinator

Graduate Students:

Marie Forgeard

DinaGohar

Eranda J ayawickreme

Stephen Schueller

Pamela Stokes

Eli Tsukayama

Postdoc: Acacia Parks

Undergraduate Student Assistants:

About 9 student research assistants plus 5 working on senior independent study projects

FACULTY ADVISORYBOARD

The board consists of Richard Schultz, Martin Seligman, and Robert DeRubeis.

PPC ADVISORS

Following are some of the leading scholars who have worked with Dr. Seligman in charting the course of Positive Psychology:

Mihalyi Csikszentmihalyi, Claremont Graduate University

Edward Diener, Psychology, University of Illinois

Raynond Fowler, President of the Imitational Association of Applied Psychology, former CEO

of the American Psychological Association

Kathleen Hall Jamieson, University of Pennsylvania Annenberg School of Communication

Christopher Peterson, Psychology, University of Michigan

George Vaillant, Psychiatry, Harvard University

Darwin Labarthe, Centers for Disease Control and Prevention

Steven Blair, University of South Carolina

FINANCIAL SUPPORT

Following is an overview of the current research grants and training contracts for which Dr. Seligman or Dr. Duckworth are the PI:

Grants

Positive Health (Robert Wood Johnson Foundation)

August 2008 to December 2011 (3.3 years)

Direct Costs: \$1,178,474

Indirect Costs (12%): \$141,417

Purchased Services (Independent Contractors): \$1,396,247

Indirect Costs (4%): \$55,850

Total: \$2,771,988

Positive Neuroscience (Templeton Foundation)

November 2008 to October 2012 (4 years)

Direct Costs: \$1,513,994

Indirect Costs (26%): \$302,799 + \$90,840 in direct personnel costs Total: \$1,816,793

Plus pass-through grants: 20 grants totalling \$4,000,000

Duekworth Grit Sponsored Research from KIPP-Riverdale Country School:

January 2008 to December 2010 (3 years)

Direct Costs: \$259,071

Indirect Costs (26%): \$67,358

Total: \$326,429

Duekworth K01 Mentored Research Scientist Grant (NIMH)

Direct Costs: \$580,615

Indirect Costs: \$46,449.

Total: \$ 627,064

Training Contracts

UK Teacher Resilience Training Contract 2007-8:

Direct Costs: \$460,250

Margin (51.2%): \$235,688 (70% for SAS: \$164,982, 30% for PPC: \$70,706)

Total: \$695,938

Surplus (split 50/50 SAS/PPC): \$140,254

UK Teacher Resilience Training Contract 2008-9:

Direct Costs: \$123,624

Margin (61.8%): \$76,399 (70% for SAS: \$53,480, 30% for PPC: \$22,920)

Total: \$200,023

Australia Teacher Resilience Training Contract 2008:

Direct Costs: \$898,309

Margin (43.8%): \$393,497 (70% for SAS: \$275,448, 30% for PPC: \$118,049)

Total: \$1,291,806

Surplus (split 50/50 SAS/PPC): \$211,476

Australia Teacher Resilience Training Contract 2009:

Direct Costs: \$305,661

Margin (40%): \$122,265 (70% for SAS: \$85,585, 30% for PPC: \$36,679)

Overhead (11 %): \$33,623

Total: \$ 461,549

Australia Department of Education Resilience Training Contract 2009:

Direct Costs: \$113,117

Margin (40%): \$45,247 (70% for SAS: \$31,673, 30% for PPC: \$13,574)

Overhead (11 %): \$12,443

Total: \$ 170,807

UK Teacher Resilience Training 2009

Direct Costs: \$231,210

Margin (35%): \$80,924 (70% for SAS: \$56,646, 30% for PPC: \$24,277)

Overhead (11 %): \$24,433

Total: \$337,567

U.S. Army Resilience Curriculum Development

Direct Costs: \$531,252

Overhead (52%/57%): \$297,798

Total: \$829,050

U.S. Army Resilience Training of Sergeants in November 2009

Direct Costs: \$457,534

Overhead (57%): \$260,794

Total: \$718,328

Projected Training Contracts:

Army Resilience Training 2010: Monthly training of Sergeants, to be negotiated Army Family of Military Personnel 2010: to be negotiated

UK Teacher Resilience Training 2010: Likely and to be negotiated

UK Positive Psychology Training for Wellington College Teachers: To be negotiated

The following is a summary of the overhead and margins brought in by PPC grants and training contracts:

Positive Psychology Center Overhead and Margin Summary September 17, 2009

Note: The following figures are not perfectly aligned with the Penn fiscal year.

	TOTALS	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
RESEARCH GRANTS							
Prevention of Depression at Penn (NIMH) 538349)	68,802	68,802					
Prevention of Dep in Children (NIMH) 539004)	145,168	80,725	64,443				
Positive Psychology Program (DoE) 540127)	15,991	15,991					
Positive Health (RWJF) 550871)	141,417		48,643	45,437	47,337		
Positive Neuroscience (JTF) 552076)	393,639			88,727	106,125	93,540	105,247
Duckworth Grit Research (KIPP/RCS) 550323)	67,358		30,382	28,461	8,516		
TRAINING CONTRACTS							
UK Teacher Training 1 010201-7360)	235,109	164,982	70,127				
UK Teacher Training 2 010201-7362)	53,480		53,480				
UK Teacher Training 3 010201-7364)	82,079			82,079			
Australia Teacher Training 1 1'010201-7361)	381,186	275,448	105,738				
Australia Teacher Training 2 1'010201-7363)	119,208		119,208				
Australia Dept of Education Training '010201-5422)	44,116		44,116				
Army Resilience Curriculum Development	297,798			297,798			
Army Resilience Training November 2009	260,794			260,794			
Army Resilience Training 2010 TBN							
TOTALS	2,306,145	605,948	536,137	803,296	161,978	93,540	105,247
	TOTALS	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13

Following are the current research grants and fellowships for PPC graduate students and postdoc:

Acacia Parks-Sheiner:**Course Development Grant, Netter Center, 2008-2010**

Total: \$4,000

Eranda Jayawickreme:

Penn Program on Democracy, Citizenship, and Constitutionalism

Total: \$500

Department of Psychology

Total: \$3000

Asia Foundation, "Reducing the Effects and Incidence of Torture" (RESIST) Programme

Total: \$10,000

Eli Tsukayama:

Institute of Education Sciences (IES) Fellowship

Total: \$25,000 apprenticeship stipend and \$10,500 to support tuition and academic fees

RESEARCH

We have received large grants from two foundations to pioneer the creation of two new fields of science - Positive Health (Robert Wood Johnson Foundation) and Positive Neuroscience (Templeton Foundation).

Positive Health (Robert Wood Johnson Foundation: Seligman-PI). The Positive Health project will lay the groundwork for a new approach to improving physical health that focuses on "health strengths," instead of the traditional emphasis on diagnosis, treatment and prevention of disease. The premise is that health strengths are a buffer against physical and mental illness and, more importantly, that low-cost interventions can be designed to increase a person's health strengths. Such interventions could provide some low-cost options that improve health and reduce costs. The deliverables include (1) a formalized concept of Positive Health, (2) identification of variables that appear to be strong predictors of Positive Health, (3) a review of the relevant longitudinal studies that could be re-analyzed for Positive Health, (4) identification of interventions that could help people improve performance on those predictors, and (5) ideas for further development of the field.

Positive Neuroscience (Templeton Foundation: Seligman-PI). The primary purpose of the Positive Neuroscience project is to encourage and disseminate research at the intersection of Neuroscience and Positive Psychology. This project will bring the maturing tools of neuroscience to bear on advances in Positive Psychology. One goal of the project is to create a network of talented young scientists to conduct research in this new field. To foster this network, the project will launch the Templeton Positive Neuroscience Research Awards competition. The awards will

encourage research aimed at understanding how the brain enables flourishing. Up to twenty (20), 2-year grants averaging \$200,000 will be awarded to scientists from around the world who have received a Ph.D. or the equivalent and have begun their independent research careers within the past ten years. In addition to the awards competition, major activities of the project include creating a world-class Positive Neuroscience website, building a Positive Neuroscience Network via research retreats, and publishing a scholarly anthology of the research.

Causal role of self-control and grit for consequential life outcomes (Duckworth-PI). DI.

Duckworth's research examines two related but distinct character strengths related to achievement: self-control and grit. Self-control, the regulation of emotions, thoughts, and behaviour, is highly correlated with grit, defined as perseverance and passion for long-term goals. However, grit is especially characteristic of individuals who achieve extraordinarily challenging goals, whereas self-control seems more essential to resisting the "hourly temptations" that sabotage losing weight, completing homework, and the accomplishment of generally more quotidian objectives. One line of research examines the causal role of self-control and grit for certain life outcomes. For example, her work demonstrates that self-control prospectively predicts academic performance in several, separate samples of youth. Self-controlled children are also leaner than their peers and are protected from rapid weight gain during the transition from childhood to adolescence. In addition, grit predicts the accomplishment of exceptionally challenging goals, such as surviving the arduous first summer of training at West Point and reaching the final rounds of the National Spelling Bee. In September 2009, Dr. Duckworth will begin a five-year K01 mentorship grant from the National Institute of Aging to investigate with Jim Heckman the causal role of self-control in determining economic, social, and health outcomes.

Advancing the measurement of character (Duckworth-PI). The limitations of questionnaire measures are well-known. Task measures offer an attractive alternative insofar as they are not obviously affected by halo bias, reference norm bias, and other threats to validity. Dr. Duckworth designed and validated a delay of gratification choice task in which children decide between a smaller amount of money (e.g., \$1) to be received immediately and a larger amount of money (e.g., \$2) to be received after some delay (e.g., one week). In addition to these and similar self-control performance tasks, Dr. Duckworth has developed a resume coding system for grit that predicts both retention and teaching performance among Teach For America corps members, and she has also validated an 8-item questionnaire to assess grit.

Unpacking self-control (Duckworth-PI). Whereas individual differences in self-control are relatively stable and predict important life outcomes, there is also substantial within-individual variation. In other words, individuals can vary dramatically in the degree to which they act self-controlled across situations. One can imagine a chain smoker who nevertheless has no problem getting up at dawn to work, who resists the free donuts in the staff lounge, and who controls his temper during arguments with his wife. Dr. Duckworth and Eli Tsukayama, a Penn graduate

student, found that there is more than six times as much variation within individuals across domains (of food, finance, exercise, smoking, etc.) as there is between individuals within domains. Domain-specificity in self-controlled behaviour can be largely explained by variation in the particular kinds of temptation which individuals find enjoyable. Domain-specificity in self control is also evident in children, where two major domains are work and interpersonal relations. Dr. Duckworth is also collaborating with four other Penn faculty members (Rob Kurzban, Joe Kable, Geoff Goodwin, and Amishi Jha) to develop and test a theory explaining why exerting self-control degrades performance on subsequent self-control tasks.

Unifying Theory of Achievement (Duckworth-PI). An overarching goal of Dr. Duckworth's work is to explain how talent and character interact to produce achievement, and in one line of work she is working on a unifying theory in which accomplishment is the multiplicative product of talent and effort. Sustained effort in the face of diversion, temptation, frustration, and disappointment, in turn, is determined by grit and self-control, among other character strengths. A multiplicative model, in which effort and talent are independent factors that interact to determine performance, may explain why objective measures of achievement tend to follow a log-normal, rather than normal, distribution. That is, in most domains of accomplishment, the vast majority of individuals are mediocre while very few individuals are breathtakingly extraordinary. Such a theory would also explain why accomplishments of the very greatest geniuses tend to be orders of magnitude greater than the median accomplishment of their peers.

Building self-control in young people (Duckworth-PI). How can self-control be deliberately cultivated in young people? Dr. Duckworth's premise is that self-control can be dramatically facilitated by learnable, teachable skills and strategies. Studies by Ethan Kross and Dr. Duckworth demonstrate the effectiveness of psychological distancing strategies encouraging the reflective, "cool," processing of information in recollecting, without ruminating about, past angry or sad experiences. In collaboration with Gabrielle Oettingen and Peter Gollwitzer, Dr. Duckworth also initiated two goal setting and planning interventions for middle school students. In one study, high school sophomores randomly assigned to learn goal-setting techniques completed more than 60% more questions in a practice PSAT book than their peers in a placebo control condition, and in a second random-assignment study, fifth and sixth graders who learned these techniques improved behaviour ratings by teachers and also improved their report card grades and attendance relative to peers in a placebo control condition. Dr. Duckworth is also conducting in two West Philadelphia preschools a study of the effects of attention strategies on persistence in a "boring" work task. This research is made possible in part by a research grant from the KIPP charter school network and the Riverdale Country School.

Interactions among remembered, experienced and anticipated pleasure (Rozin-PI). This project addresses a fundamental issue in Positive Psychology. Any experience can be viewed as an anticipation before it occurs, as an on-line experience as it occurs, and as a memory after it occurs. Many actions have effects on the balance among these perspectives. Anticipated and remembered pleasure are often in conflict: for example, if we schedule a positive event (e.g., a concert or dinner) soon, then we reduce the time we can anticipate it but increase the time we can remember it. Dr. Rozin and Dina Gohar, a Penn graduate student, are studying how people make real life decisions to maximize or minimize one or the other of these three perspectives, across various domains of life, and they are looking at whether what people decide actually functions to maximize the positivity in their lives.

Anasakti and Soto Mama: Eastern perspectives on the values to be sought in the "good life" and the influence of these perspectives on life satisfaction (Rozin-PI). Most of the people alive today live in Asia, and a good percentage of those people follow either Hindu or Buddhist principles, or at least, live in cultures heavily influenced by these religions. Dr. Rozin and collaborators Charu Talwar and Gordon Bermant are interested in the psychology of Hindus and Buddhists: their attitudes to their own lives, their aims in their lives, their sense of a good life. They are constructing a scale to measure the components of psychological function emphasized in these traditions, and will determine the degree to which they are accepted and acted upon in Americans and individuals from Japan and India. Drs. Rozin, Charu, and Bermant believe that some Asian principles will have beneficial consequences for all human beings, and that people in the West have much to learn from these traditions. Among other things, the principles to explore include: acceptance (living with the world rather than trying to change it), lack of rumination about the past, ego expansion (to include much more than the Western bounded self), and doing things for their own sake rather than for their consequences.

Endings (Rozin-PI). This work has to do with understanding we stem (and later Hindu Indian) conceptions of the good life. Prior work has shown that westerners often incorporate posthumous events into their judgments of the goodness of a life. For example, an unappreciated artist whose paintings become highly valued after her death is thought to have had a better (and happier!) life than that some artist whose work remains unappreciated, posthumously. Dr. Rozin and collaborator Jennifer Stellar note that endings are powerfully important in evaluation of lives, even posthumous endings. For some activities in life, like baseball games, for fans, the ending is almost all that matters: it was a good game if your team won. The focus of this research is in understanding why for some experiences, like baseball games, the ending is almost everything, while that is less true for other experiences, such as concerts or meals.

Culture picking: The idea of learning from specific cultures about what they do well, and transferring it to other cultures: The specific case of food in France and the USA (Rozin-PI). Dr. Rozin and collaborate Dr. Fischler, a French Professor of Sociology, propose that that just as individual s have signature strengths, so do cultures, and they can be imitated. The particular case being explored now is that French culture has done a much better job of adjusting to the modern food world (excess food, health risks of some foods, worries about body weight) than American culture. The French enjoy food more, worry less, are less heavy, more traditional, and have lower heart disease than Americans, while eating a higher animal-fat diet. Their work indicates both that French think about food (and health) differently from Americans, and that their food world is very different. In this line of work, Drs. Rozin and Fischer are trying to transfer features of the French food environment, like smaller portion size, into American settings.

Understanding character (Rozin-PI). There is very little research on character in psychology. Perhaps the major contribution in this area is a book on virtues by Peterson and Seligman. Together with graduate student Katrina Fincher and Assistant Professor Geoffrey Goodwin, Dr. Rozin is interested in people's moral trajectories, and the extent to which exemplary lives are resistant to the occurrence of temporally well defined "stains," that is, moral lapses. Why, for example, was Teddy Kennedy able to "rise above" Chappaquiddick, where violations by others terminate careers?

Turning negatives into positives: Benign masochism and enjoyment of sadness and other "negative" experiences (Rozin-PI). Cross culturally, many people learn to enjoy initially negative experiences, like the mouth bum of chilli pepper, the pain of some types of massage, the fright induced by a roller coaster, and sad movies and music. In this line of research, Dr. Rozin, Katrina Fincher, Lily Guillot, and Alexander Rozin have analyzed this type of liking, which they call benign masochism, across many domains of life, and have a clear analysis of different types of liking. For example, liking (aesthetic) sadness holds together across the domains of art, music, and literature, but is quite separate from enjoying fear. Dr. Rozin and his collaborators are about to write up their results, and have started specific studies on what is involved in liking for sad experiences in aesthetic contexts, where something sad is not really happening.

Positive Psychology for Youth Project, also known as Positive Psychology and the Cultivation of Character among Youth (U.S. Department of Education: Gillham-PI and Co-Director; Reivich-Co-PI). This study evaluates the effects. of a high school positive psychology curriculum, which is designed to build altruism, gratitude, optimism, perspective, and civic engagement among other virtues. The curriculum includes three main components: the first component focuses on increasing positive emotion, the second, and largest, component focuses on helping students to identify their signature strengths and use these strengths more in their day-to-day lives, and the

third component focuses on meaning and purpose, and encourages students to think about the activities and experiences that increase meaning in their lives. In this study, positive psychology components were integrated into the 9th grade Language Arts curriculum, and the effects of the intervention are measured using a randomized controlled design

The Penn Resiliency Project, also known as Prevention of Depression in School Children (National Institute of Mental Health: Gillham-Co-PI and Co-Director; Reivich-Co-PI and Co-Director). This project evaluates the long-term effects of a school-based intervention designed to promote resilience and prevent depression in early adolescence. The curriculum teaches cognitive-behavioural and social problem-solving skills and is based in part on cognitive behavioral theories of depression by Aaron Beck, Albert Ellis, and Martin Seligman. The current project investigates the effects of a parent intervention component.

The Girls in Transition Project (Gillham-PI). This is a pilot study evaluating a school-based program designed to promote resilience and reduce gender-related risk factors for depression during the transition to adolescence. In the Girls in Transition after school program, girls discuss peer and family relationships, achievement, body image, and ways of thinking and feeling about problems. They learn techniques for thinking more realistically about the problems they encounter and discuss ways of handling difficult situations. Specific problem-solving skills including assertiveness, negotiation, and decision-making techniques are presented. Girls also discuss their goals and future aspirations, and they are encouraged to reflect on and discuss pressures that may be particularly relevant for adolescent girls, including messages about body image and roles for girls and women.

The UK Resilience Project (Gillham-Consultant). This project examines the effectiveness of a resilience program (a UK version of the Penn Resilience Program) for Year 7 students in about 200 classrooms in the UK.

Children of Depressed Parents, Family-Based Prevention (National Institute of Mental Health: Gillham-Consultant). This project examines the effectiveness of an intervention for parents affected by depression and their children. The intervention includes family and cognitive-behavioural components.

Prevention Depression within Salient Adolescent Contexts (NIMH: Gillham-Consultant). This project is developing a depression prevention program for youth that incorporates individual, interpersonal, and family risk factors.

Healthy Brains and Behaviour: Understanding and Treating Youth Aggression (Pennsylvania Department of Health: Gillham-Consultant Advisor). This project examines biosocial risk factors for childhood aggression and evaluates biological and cognitive-behavioural interventions for early adolescents that aim to reduce risk for adult aggression and violence.

Improving Metabolize Control in Young Children with Diabetes (National Institute of Mental Health: Gillham-Consultant). This project involves developing a cognitive-behavioural intervention for children recently diagnosed with diabetes and their parents.

Group Positive Psychotherapy (Parks-Sheiner). The goal of this project is to examine the efficacy of a new psychological intervention, Positive Psychotherapy (PPT), for reducing depression in people who are mild to moderately depressed. In an initial pilot study, PPT led to significant decreases in self-reported depressive symptoms, and those decreases lasted through a 1-year follow-up. These findings were replicated in a second study, which found that on average, by the end of group PPT, participants were no longer experiencing substantial depressive symptoms and were more satisfied with their lives. Dr. Parks-Sheiner has also consulted on several projects seeking to apply PPT in new populations - most recently, smoking cessation (Chris Kahler, Brown University) and schizophrenia (Piper Meyer and David Penn, University of North Carolina). This work was funded in part by a Graduate Research Fellowship from the National Science Foundation, 2004-2007.

Online Positive Psychotherapy (Parks-Sheiner). Dr. Parks-Sheiner has been working to translate the group PPT intervention, tested in Project 1, into an online version, which can be widely accessed by the general public. This research project has two aims: 1) to work out the kinks of translating from one modality to another, and 2) to see if PPT works in this new form. Smaller but significant effects of PPT on depressive symptoms were found in an initial pilot study, but no impact on life satisfaction. Currently, Dr. Parks-Sheiner is working with Michael Thase, MD in Psychiatry, to secure a grant to continue this research.

Happiness-Increasing Exercises (Parks-Sheiner). In this line of work, Dr. Parks-Sheiner is investigating a series of brief happiness-increasing exercises with three questions in mind: 1) do they really make people happier, 2) how do these exercises work, and 3) what ways can the exercises be modified in order to make them more or less effective? This is also the topic of several courses Dr. Parks-Sheiner teaches, in which she oversees student research projects addressing these questions.

Attitudes about Happiness (Parks-Sheiner). A recent project involves creating a method to measure people's beliefs about happiness. Can happiness be changed? Is it ok to get happier? What ways of becoming happier are and are not ok? Are there pitfalls associated with happiness? After developing a valid way of measuring these attitudes, further studies will examine the effect that these attitudes have on people's lives. Specifically, Dr. Parks-Sheiner hypothesizes that the way people think about happiness can impact both their own happiness and their ability to benefit from happiness-increasing exercises.

Emotion and Creativity (Forgeard). In this project, Marie Forgeard is investigating the effect of moods and personality traits on creativity. Specifically, she is interested in determining whether people perform more creatively when induced with positive vs. negative moods. I am also studying the effects of personality (e.g., optimism, depression) on creativity and on responses to mood inductions.

Creativity Training (Forgeard). Marie Foregard is currently studying ways to increase creativity in individuals by focusing on a specific aspect of the creative process that has to date been relatively neglected. Most of past research on creativity training has focused on ways to improve divergent-thinking skills (i.e., the ability to come up with various novel ideas). This project involves designing an intervention that will focus on another skill fundamental to creativity: the ability to anticipate what your audience (e.g., peers, critics, experts, or the public) considers to be creative. By becoming more sensitive to the preferences of the audience, individuals will be able to better choose between their various ideas and pursue the ones that are most likely to be successful.

Creativity and Well-Being (Forgeard). In another line of work, Marie Forgeard is interested in the relationship between creativity and psychological well-being. Specifically, she would like to determine whether interventions designed to increase creativity also increase well-being and decrease depression levels. Particular attention will be given to verify that creative thinking skills mediate the effects of the intervention on well-being.

Improving Self-Regulation: Increasing resistance to Ego Depletion and Counteracting Its Negative Effects (Gohar). Numerous studies have shown that self-control seems to rely on a limited resource that is depleted with repeated exertions, resembling a muscle that fatigues with use. If self-control is like a muscle, it may also eventually become stronger with exercise. Study 1 investigated the possibility of strengthening the self-control "muscle" with consistent self-control exercises in a 13-day intervention conducted with adolescents. Despite some promising findings, the intervention as a whole was unsuccessful, as most children failed to exert enough self-control to

do their assigned exercises with sufficient regularity for improvement. Study 2 and Study 3 examined a more effective method of improving self-regulation in the short-term: boosting positive mood and motivation. Study 2 suggested that positive mood can improve overall self-regulatory performance. Study 3 demonstrated that positive mood improves self regulation by counteracting the effects of self-control depletion. After a depleting typing task, participants who watched a comedy video persevered significantly longer than did participants who experienced a neutral induction, and as long as no depleted participants did. In both Study 2 and Study 3, motivation was also found to play an important role in moderating depletion.

Experienced, remembered, and anticipated pleasure (Gohar). Currently, Dina Gohar is working on experienced, remembered, and anticipated pleasure with Paul Rozin, and whether people are accurate about their own hedonic trajectories (i.e., whether they derive more pleasure from experiencing positive events, looking forward to them, or looking back on/reminiscing about them).

Posttraumatic growth and well-being among survivors of the 1994 genocide in Rwanda (Jayawickreme). This project assesses the well-being, mental health, and levels of posttraumatic growth among members of survivor villages in Rwanda, and involves a qualitative study with a view towards identifying local idioms of well-being and growth.

Theoretical work on well-being: The engine approach (Jayawickreme). In this line of work, Eranda Jayawickreme is developing an integrative theoretical model that incorporates different strands of research within positive psychology and other approaches in the social sciences.

Well-being, resilience and posttraumatic growth among populations affected by the civil war in Sri Lanka (Jayawickreme). This project involves developing and validating a measure of well-being using indigenous idioms of well-being collected through a qualitative study, as well as assessing levels of posttraumatic growth at three time points (March 2009, October 2009, March 2010).

Attitudes towards Moral Transgressions (Jayawickreme). This project examines the effect of monetary incentives on appraisal of moral transgressions.

Morally Incongruent Behaviour and Well-Being (Jayawickreme). This project examines the relationship between weak-willed (akratic) behaviour and well-being.

Character Strengths and Affordances (Jayawickreme). This project examines the nature of character strengths understood as affordances.

Preferences for Positive Psychology Exercises (Schueller). Positive psychology researchers have created a variety of exercises to promote happiness. An important research goal, however, is to provide recommendations of which exercise will be the best match for a particular person. One way to do this is through the combination of information about preferences for positive psychology exercises. This project aims to produce a recommendation system similar to Amazon for books or Netflix for movies that can suggest positive psychology exercises on the basis of expressed preferences for other positive psychology exercises. Stephen Schueller aims to achieve this through assessing individual preferences for different positive psychology exercises, creating a recommendation system, and testing if this system leads to increases in efficacy of or adherence to the exercises.

Emotions and Thoughts about the Past and Present (Schueller). Anxiety and depressive disorders have a high prevalence and rate of comorbidity in the U.S. A great deal of research has focused on the development and evaluation of models identifying individual traits that may predispose an individual to the development of one or both of these disorders. Little research, however, has focused on positive or protective factors that may buffer against the development of anxiety or depression and the specificity of these protective factors. Stephen Schueller's research aims to better understand how positive thoughts about the past, present, and future in the form of optimism, gratitude, reminiscence, and savouring may uniquely predict protective relationships between anxiety and depressive symptoms. This study uses both a community sample recruited from the Positive Psychology Center's research portal as well as undergraduates from the psychology department subject pool to better understand these relationships.

Creating a Character Strength Report Card (Schueller). The Knowledge is Power Program (KIPP) schools aim to create a high quality public education experience. These schools aim to achieve this through creating an educational culture that fosters strengths of character and student excellence. In order to help monitor progress towards this goal, KIPP schools are interested in creating an objective report card of important strengths of character such as social intelligence and self-control to assess each child. The goal of this project is to aid in the development and validation of an objective report card of character strengths usable in a school environment.

Beyond prediction: Establishing the causal role of self-control in academic achievement (Tsukayama). This study used sophisticated statistical modelling (hierarchical linear modelling) and longitudinal data to provide evidence that self-control causally influences academic achievement.

Self-controlled children stay leaner in the transition to adolescence (Tsukayama). This longitudinal study found that children with more self-control at fifth grade were leaner (as indexed by BMI scores standardized by sex and age) in eighth grade compared to their more impulsive peers. Moreover, when statistically controlling for gender, age, socioeconomic status, ethnicity, IQ, and happiness, self-control measured in fifth grade predicted decreases in standardized BMI scores from fifth to eighth grade, which suggests that more self-controlled children are protected from weight gain in the transition to adolescence.

Resisting everything but temptation: Domain-specific and domain-general aspects of impulsivity (Tsukayama). This set of studies provides evidence that impulsive behaviour is to some extent domain-specific (e.g., a person can be an impulsive shopper but self-controlled when dealing with alcohol). Furthermore, these studies suggest that domain-specific impulsive behaviour is a result of domain-specific temptation (e.g., a person is an impulse shopper but not an alcoholic because he is highly tempted to impulse shop but not tempted to drink alcohol).

Fostering willpower in children to enhance achievement (Tsukayama). The goal of this project is to develop interventions to cultivate self-control in school children.

EDUCATION

Graduate Education

The Master of Applied Positive Psychology (MAPP). The MAPP program is currently in its fifth year and this program has been successful in academic and financial terms. The number and quality of applicants and matriculates has been consistently high and the students have given the program high marks in their evaluations. See Appendix E for the student evaluations and Appendix D for the financial statements. Following are the number of applicants and admits per year:

2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
---------	---------	---------	---------	---------

Applications	106	111	123	166	163
Admits	34	36	41	38	45

Graduate-Level Teaching. PPC faculty and staff teach the following graduate level courses in the School of Arts and Sciences and the MAPP program in the College of Liberal and Professional Studies:

Martin Seligman

MAPP 600

MAPP Film Series

Angela Duckworth

MAPP 601 Research Methods

Paul Rozin

Cultural Psychology

MAPP Cultural Perspective on Positive Psychology

James Pawelski

RELS 500 Theories of Religion: William James (with Stephen Dunning, Religious Studies)

MAPP 602 Foundations of Positive Interventions

MAPP 702 Applied Positive Interventions

Deborah Swick, Assistant Instructor

MAPP 602 Foundations of Positive Interventions

MAPP 709 Positive Psychology and Organizations

Graduate-Level Seminars. In addition to this graduate-Level teaching, PPC graduate students have organized seminars for other graduate students. Stephen Schueller coordinated the Psychology Department Graduate Student Seminar from Fall 2007 to Spring 2009, and Eli Tsukayama ran a three-week hierarchical linear modelling (HLM) seminar for Penn psychology graduate students during Summer 2009.

Post-Doctoral Training Program in Positive Psychology

Starting in the fall of 2010, we plan to launch the Postdoctoral Training Program in Positive Psychology. The primary goal of this program is to help fellows acquire the skills necessary for a productive and successful career as a researcher in an academic, clinical, or community setting. In addition, fellows have the option of receiving the supervised postdoctoral clinical training necessary for licensing eligibility in the areas of clinical, counselling, and school psychology. Specific training objectives are formulated at the beginning of the fellowship with supervisors.

Evaluation is based on a competency-based format which emphasizes acquisition of special research abilities and/or clinical skills. Training objectives are achieved through an apprenticeship model in which each fellow works closely with faculty members in conducting research and/or providing clinical services. Faculty members serve as primary supervisors and role models, and the close supervisory relationships permit the fellow to develop research and/or clinical skills as well as role identity.

Research is a highly valued component of the fellowship and typically involves participation in ongoing projects. The primary goal of research training is to develop the knowledge base and the skills necessary to begin an independent research career within the chosen speciality area. This includes both a critical understanding of both the literature and current issues in the field and the ability to independently develop a specific research project that makes important contributions to the knowledge base in the chosen area of study. Close supervision in experimental design, research techniques and grant writing is provided. Fellows are supervised by two faculty mentors and receive at least two hours of individual face-to-face supervision per week. Faculty mentors accepting applications for the 2010-2011 academic year include: John R. Z. Abela, Ph.D. (clinical psychology and developmental psychology; factors that buffer against, the deleterious impact of stress on well being), Angela Duckworth, Ph.D. (individual differences; character strengths related to achievement), Jane Gillham, Ph.D. (clinical psychology, developmental psychology, and education; building of resiliency in school-aged children), Paul Rozin, Ph.D. (social and cultural psychology; pleasure and meaning in life), Barry Schwartz, Ph.D. (psychology and economics; choice and well being), and Martin Seligman.

Fellows may be supervised in conducting school- and or community-based group interventions aimed at identifying and promoting the skills that promote resiliency. Fellows also receive training in the dissemination of such programs. By the end of their postdoctoral training, fellows are expected to be thoroughly competent in the knowledge-base and professional skills required in the area in which they received clinical training. Criteria for competency are agreed upon at the beginning of the fellowship by the fellow and his/her supervisors).

As a component of the training experience, a significant portion of the fellows' time is devoted to didactic activities. Fellows attend the numerous lectures and seminars that are offered through the Positive Psychology Center. These seminars include a biweekly pro-seminar that addresses professional issues faced by postdoctoral fellows. A minimum of two hours per week of didactic training is expected. There is a community of postdoctoral fellows within the Positive Psychology Center who share some common experiences throughout their fellowship training.

Completion of fellowship requires a minimum of 2,000 hours of supervised research and clinical experience. Participation on a full-time basis for at least one year is strongly recommended to accrue these hours.

Undergraduate Education. In line with the PPC's stated mission of promoting education, PPC faculty and graduate students teach the following undergraduate-Level courses through the School of Arts and Sciences and the College of Liberal and Professional Studies:

Angela Duckworth

Introduction to Positive Psychology

Individual Empirical Research

Paul Rozin

Introductory Psychology

Individual Empirical Research

Acacia Parks-Sheiner

Introduction to Positive Psychology

Special Topics in Abnormal Psychology: Psychological Interventions for Increasing Happiness

Research Experience in Abnormal Psychology: Positive Psychology

Research Experience in Psychology: Resilience

Instructor, Psychology, Pre-Freshman Program (PENNCAP)

Teaching Mentor (psychology Department; Center for Teaching and Learning)

Marie Forgeard

TA for Judgments and Decisions

Guest Lecturer for Introduction to Positive Psychology (Introduction to the Psychology of Creativity)

Dina Gohar

TA for Personality Psychology

Research Experience in Psychology: Resilience

Eranda Jayawickreme

TA for Social Psychology

Introduction to Positive Psychology

Political Psychology

Positive Psychology and Political Psychology

Social Psychology Seminar on Well-Being and Public Policy

Stephen Schueller

Introduction to Positive Psychology

Personality Psychology

Special Topics in Social Psychology: Positive Interventions, SelfImprovement, and Flourishing

UNDERGRADUATE AND GRADUATE IMPACT

The PPC provides ample research opportunities for undergraduates and graduate students in Psychology. Over the decades, hundreds of students have done research with Dr. Seligman and the broader scope of PPC activities has only increased these opportunities. Similar opportunities will be available for graduate students in Psychology and in related graduate groups for research.

The PPC currently provides research funding for the following graduate students and postdoc:

Marie Forgeard
DinaGohar
Eranda J ayawickreme
Stephen Schueller
Pamela Stokes
Eli Tsukayama
Acacia Parks (postdoc)

There are currently about 9 student research assistants plus 5 working on senior independent study projects.

PENN FACULTY COLLABORATIONS

Positive Psychology is interdisciplinary and one of the missions is to cross-pollinate across various fields at Penn and beyond. Following are some of the Penn faculty who are involved in PPC activities.

Positive Health. The following Penn faculty are advisors on the Positive Health project and attend regular Positive Health Steering Committee meetings in Philadelphia:

Katherine Bevans, Ph.D.	Research Assistant Professor, Pediatrics
Marjorie Bowman, M.D., M.P.A.	Professor and Chair, Family Medicine & Community Health
Dwight Evans, M.D.	Professor and Chair, Psychiatry
Chris Forrest, M.D.	Professor, Pediatrics
Kathleen Hall Jamieson, Ph.D.	Professor, Annenberg Public Policy Center
Shiriki Kumanyika, Ph.D., M.P.H	Professor, Department of Biostatistics and Epidemiology
Monte Mills, M.D.	Associate Professor, Ophthalmology
James Palmer, M.D.	Associate Professor, Otorhinolaryngology

Arthur Rubenstein, M.B.B.Ch.
Glenda Wrenn, M.D.

Dean, University of Pennsylvania School of Medicine
Program Scholar, Biomedical Graduate Studies

Positive Neuroscience. The following Penn faculty are members of the Positive Neuroscience Steering Committee or close advisors.

Adrian Raine, Ph.D.

Professor, Criminology (Steering Committee)

Martha Farah, Ph.D.

Professor, Psychology (Advisor to Steering Committee)

Research collaborators. PPC faculty and graduate students collaborate with the following Penn faculty on their research:

Angela Duckworth:

Sigal Barsade, Ph.D.

Associate Professor, Management

Nancy Rothbard, Ph.D.

Associate Professor, Management

Jere Behnnan, Ph.D.

Professor, Economics

Flavio Cunha, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

GeoffGoodwin, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

Robert Kurzban, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

Amishi Jha, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

Joe Kable, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

Paul Rozin:

GeoffGoodwin, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

Charu Talwar, Ph.D.

Visiting Scholar

Gordon Bermant, Ph.D.

Lecturer, Psychology

Jane Gilliam:

Elizabeth Krause, Ph.D.

Lecturer, Psychology

Guy Diamond, Ph.D.

Assistant Professor, Psychiatry

Rose Cheney, Ph.D.

Executive Director, Firearm & Injury Center at Penn
School of Nursing

Acacia Parks-Sheiner:

Michael Thase, M.D.

Professor, Psychiatry

Eranda Jayawickreme:

Geoff Goodwin, Ph.D.

Assistant Professor, Psychology

Eli Tsukayama:

Henry May, Ph.D.

Research Assistant Professor, Consortium for Policy

Research in Education

RESILIENCE TRAINING PROGRAMS

Since 2007, the PPC has offered large-scale resilience training of educators. These training programs are training contracts between Penn and the educational sponsors, primarily schools in the United Kingdom and Australia. The UK government and corporations plan to roll out resilience training programs on a national basis. Large scale Australian educational programs are possible, but schools are on a one-year hiatus due to economic distress. These training programs have been a great success as judged by the superlative participant evaluations and repeat contracts with each Sponsor. See Appendix e for the participant evaluations.

Rare is some background on OUT resilience programs: Resilience is teachable. From 1990 to 2009, Dr. Martin Seligman and his colleagues, Dr. Jane Gillham, Dr. Karen Reivich, and Peter Schulman, received over \$10 million dollars in federal grants from the National Institute of Mental Health (NIMH) to conduct research and development on resilience programs with two different populations - middle school students and young adults aged 18 to 22. This series of large scale, longitudinal studies showed that individual s who attended the resilience programs had significantly less depression, anxiety and conduct problems than those in the control group.

There is an extensive and growing body of literature documenting the effects of the Penn team's resilience curricula, which include youth and young adult programs, a series of booster sessions, and a parallel program for parents. The resilience program for middle school students alone has been evaluated by Penn and other research teams in at least 19 controlled studies with more than 2,000 children and adolescents.

Drs. Seligman, Reivich, and Gillham are leaders in their fields. Dr. Seligman is well-known for his ground-breaking work in depression, helplessness, and Positive Psychology, and Dr. Reivich and Dr. Gillham are leaders in the field of depression prevention, resilience interventions and school-based intervention research.

The Penn team has 20 years of experience developing and delivering resilience curricula to students, as well as training teachers how to deliver the resilience programs to students. During this time, Penn has trained more than a thousand educators and clinicians.

Since 2007, Dr. Karen Reivich has developed a train-the-trainer model to enable large scale dissemination of the resilience programs. Penn's lead curriculum developer and master trainer, Dr. Karen Reivich has trained more than 50 trainers to work with the Penn team in the training of school teachers around the world. This has allowed Penn to offer large-scale training programs to train teachers how to deliver the resilience programs to their students. In each of these trainings, Dr. Karen Reivich led the training along with the Penn team. These trainings include:

July 2007, trained 94 UK teachers how to teach the Penn Resilience Program to their students

July 2008, trained 65 UK teachers how to teach the Penn Resilience Program to their students

July 2009, trained 160 UK teachers how to teach the Penn Resilience Program to their students

January 2008, trained 120 Australia teachers how to teach resilience programs to their students

January 2009, trained two groups of Australia teachers how to teach resilience programs to their students (one group of 134 and one group of 148)

January 2009, trained 102 senior executives and managers from the Australian Federal Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) how to use and demonstrate resilience skills

May 2009, taught resilience skills to 35 Army personnel

August 2009, taught resilience skills to 50 Army Sergeants

November 2009, we will teach resilience skills to about 200 Army personnel, and train them how to teach these skills to Soldiers

We are currently in discussions with the Army about teaching resilience skills to thousands more Army personnel in 2010 and beyond.

DISSEMINATION

The dissemination of Positive Psychology is done by at least seven methods: resilience training programs (detailed above), four websites, publications, lectures and seminars, service learning projects in the community, the International Positive Psychology Association (IPPA) and press coverage.

Websites. We created www.ppc.sas.upenn.edu to provide practical resources for people interested in Positive Psychology, including researchers, students, teachers, and the general public. These resources include information on opportunities, upcoming conferences, resources for researchers (e.g., questionnaires and research summaries), resources for teachers (e.g., syllabi), educational programs, and general information and readings to help people learn about Positive Psychology. We created www.authentic happiness.sas.upenn.edu to disseminate information about Positive Psychology to the general public in three languages - English, Chinese (Simplified and Complex), and Spanish. Japanese and German will soon be added. This website provides visitors with information and online questionnaires that provide immediate and personalized feedback. More than 1.4 million people from over 200 nations have registered on the website and completed surveys, providing scientists with a wealth of research data. An average of 1,000 new people register every day at this website.

We have also recently created a website for the Positive Neuroscience project and will soon develop a website for the Positive Health project, to disseminate information about these two projects. Dissemination is an explicit goal of the funding agencies (Templeton Foundation and Robert Wood Johnson Foundation). The Positive Neuroscience website, www.posneuroscience.org, was launched in the summer of 2009 and will disseminate the research supported by the Positive Neuroscience grants to both public and academic audiences.

The Positive Health website will publicize the progress made by the Positive Health Steering Committee, and will include videos of the scholar lecture series (see Positive Health Lecture Series below).

Publications and Manuscripts. PPC faculty and graduate students publish widely on their areas of research. See Appendix A for the CVs (including publications) of Drs. Seligman, Duckworth,

Rozin, Pawelski, and Gillham, and see Appendix B for publications and manuscripts by graduate students.

Lectures and Seminars. Lectures and seminars are another way that PPC research is disseminated among academic and public audiences. Dr. Seligman lectures around the world to large public and scholarly audiences. Given her work in schools, Angela Duckworth frequently gives lectures at K-12 schools, and she also conducts seminars for Penn community audiences, including development office staff, trustees, and donors. Paul Rozin also typically leads 3-5 Psychology colloquia per year and about 2-4 invited addresses to meetings per year. For a more complete list of lectures and seminars, see Appendix A for the CVs (including lectures) of Drs. Seligman, Duckworth, Rozin, Pawelski, and Gillham, and see Appendix B for lectures by graduate students.

Positive Health Lecture Series. As mentioned above, the Positive Health project, funded by RWJF's Pioneer Portfolio, will lay the groundwork for an approach to improving health and quality of life that focuses on health strengths and low-cost interventions. Research and analysis of existing data play a large role in the project, but dissemination of this work is critical in order to influence mainstream medical practice. Toward that end, the Positive Psychology Center, the Penn

School of Medicine, and the Robert Wood Johnson Foundation launched the Positive Health Lecture Series in March 2009 and have since sponsored four public lectures, which are recorded and posted for the public on the Penn Media Site for several months:

Speaker	Lecture Topic
Michael Marmot: (March 2009)	Social Determinants of Health: Global Evidence and Action http://mediasite.med.upenn.edu/UPENNMediasite/Viewer/?peid=albc3802ad1f4946ble599511aab290a
Norton Hadler: (April 2009)	Backbone: Personal, Social and Policy Consequences of Low Back Pain http://mediasite.med.upenn.edu/UPENNMediasiteNiewer/?peid=b93d75b1f0ee4375a7d317b8c403e09b
Sheldon Cohen: (June 2009)	Emphasizing the Positive: Positive Emotions, Diverse Social Networks, and Social Status Contribute to Lower Morbidity and Mortality http://mediasite.med.upenn.edu/UPENNMediasiteNiewer/?peid=e77ca8a4312b48969fd6fb0daf29b905
Steven Blair: (Sept 2009)	Physical Fitness or Obesity: Which Is the More Important Determinant of Health Outcomes? http://mediasite.med.upenn.edu/UPENNMediasiteNiewer/?peid=f0f6706b07c4a108aldad51bf945477

Service-Learning. Acacia Parks-Sheiner and Jane Gillham developed a service-learning course for Penn undergraduates, Penn Teaches Resilience. Last spring, undergraduates ran resilience groups with school-aged children in Philadelphia, and there are plans to offer this course again in the Spring 2010 semester. The MAPP Program also includes a service-learning component, and many students choose to work in and around Philadelphia.

International Positive Psychology Association (IPPA). We helped create the Interactional Positive Psychology Association (IPPA) and about 3,000 people have joined since membership opened in February 2008. IPPA has an explicit interactional mission and representation, and this association has developed new journal of Positive Psychology - Health and Well Being. The first IPPA World Congress was recently held in Philadelphia in 18 to 21 June 2009 and about 1,500 people registered to attend this conference. See the website for more details: www.ippanetwork.org

Press Coverage. Positive Psychology has received a lot of press coverage over the years. There are also indications of growing interactional interest in Positive Psychology. Popular media in Australia, the United Kingdom, and South Korea have shown great interest in Positive Psychology, with numerous articles and television shows. See Appendix F for a sample of the press coverage.